



# **A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental**

**SARA RAQUEL LOPES MENDES**

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do  
Grau de Mestre em Serviço Social

Orientadora: Professora Doutora Sónia Guadalupe, Professora auxiliar, Instituto  
Superior Miguel Torga

Coimbra, julho de 2017



*A ti, meu amor maior,  
Que cresces em mim*





## **Agradecimentos**

Existem pessoas que se cruzaram comigo e tornaram a minha vida mais rica,

Aos meus colegas da Escola Secundária Manuel Cargaleiro: aqui encontrei novas e boas amizades, sou feliz a trabalhar convosco, aprendi muito ao vosso lado e espero continuar a partilhar experiências, desabafos e sorrisos na vossa companhia. Obrigada por me terem acolhido na família Cargaleiro,

À direção da Escola Secundária Manuel Cargaleiro: Professores Lurdes, Elsa, Manuela e Alberto por todo o apoio, desde o primeiro momento, não apenas através da partilha de conhecimentos e de recursos, mas acima de tudo por todo o apoio emocional,

Ao Professor Manuel Pires, que me ensinou a dar os primeiros passos na “escola”, pelo apoio e palavras certas nos momentos adequados... é uma honra aprender consigo,

À Professora Sónia Guadalupe, agradeço a partilha sábia e amiga e as “orientações” de agora e de outrora. Sem elas, o resultado final deste trabalho jamais seria o mesmo. Tenho um carinho especial por reencontros, este foi um dos mais frutíferos e fará sempre parte dos meus prediletos.

Aos que muito amo e cada vez mais...

... Pai e mãe, obrigada por tudo,

... à minha família, de quem muito me orgulho,

... aos meus sobrinhos que me fazem rir, não esquecer em ser criança e com quem sabe tão bem brincar,

... a ti, Marco Filipe, meu amigo e parceiro, o melhor da nossa vida está para chegar!



## **Resumo**

**Objetivos:** O Serviço Social na área da Educação dá resposta plural a um contexto de enorme complexidade onde se refletem os problemas da sociedade contemporânea. Os objetivos da dissertação são a avaliação da inserção dos Assistentes Sociais na “escola”, partindo da identificação do número de Assistentes Sociais a desempenharem funções no sistema público de ensino básico e secundário em Portugal continental e do cálculo do rácio de Assistente Social-aluno.

**Material e Métodos:** Usámos fontes documentais oficiais, tendo sido identificadas as “escolas” que permitem a contratação de técnicos especializados em Serviço Social e efetuada a recolha sistemática de evidências no site institucional de cada “escola” que sustentam a inserção profissional de Assistentes Sociais, tendo sido calculados rácios nacionais e regionais.

**Resultados:** Foram identificados 112 Assistentes Sociais num total de 811 de “escolas” (agrupamentos de escola/escolas não agrupadas - AE/ENA). O rácio Assistente Social-aluno no universo das AE/ENA em Portugal continental é de 1:12.086, variando entre 1:8.753 e 1:22.237, conforme a região de ensino. Nas AE/ENA com Assistente Social o rácio é de 1:1.394, variando entre 1:1.210 e 1:1.768, consoante a região considerada.

**Conclusões:** Verificamos uma parca inserção profissional de Assistentes Sociais na “escola” pública em Portugal continental, assim como desigual territorialmente, ressaltando rácios alarmantes na relação Assistente Social-alunos, que espelham o desinvestimento na profissão na área da educação. A implementação de políticas educativas holísticas, preventivas do risco social e promotoras de sucesso escolar e de igualdade, que requerem a integração de equipas multidisciplinares nas escolas, ficam comprometidas com a baixa representatividade de Assistentes Sociais.

**Palavras-chave:** Assistente Social, Serviço Social, técnico especializado na educação, educação, escolas, rácio, agrupamentos de escola, escola não agrupada, escola pública







## **Abstract**

**Aims:** Social work in education field gives a plural answer to a context of enormous complexity where the problems of contemporary society are reflected. The objectives of the dissertation are the evaluation of the integration of social workers in schools, starting from the identification of the quantity of social workers working in public schools in continental Portugal and the calculation of the ratio of students per social worker.

**Methods:** We used official documentary sources, having been identified the "schools" that allow hiring social workers and we collected evidence in the institutional webpage of each "school" supporting the employability of social workers. Based on the data, we calculated national and regional ratios.

**Results:** 112 social workers have been identified in an universe of 811 "schools" (school groups/schools not grouped-AE/ENA). The ratio of students per social worker in all AE/ENA in continental Portugal area is 1:12.086, varying between 1:8.753 and 1:22.237 according to the General Direction of Education. The ratio in the AE/ENA with social worker is 1:1.394, varying between 1:1.210 and 1:1.768 depending on the region considered.

**Conclusions:** We observed a lower employability of social workers in public schools in Portugal, as well as territorial inequality, verifying alarming ratios in social worker/student ratio, which reflect the disinvestment in this kind of job in the field of education. The implementation of holistic educational policies, preventive social risk and promotion of school success and equality/tolerance, that require the integration of multidisciplinary cooperative teams in schools are put at risk with the low representation of social workers.

**Keywords:** Social Worker, Social Work, expertise profession in the education field, education, ratio, schools, public schools





## **LISTA de ABREVIATURAS**

AASW - Australian Association of Social Workers

AS – Assistente Social

AE/ENA – Agrupamento de Escolas / Escolas não agrupadas

CA – Contrato de Autonomia

CNCETI - Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil

CNO – Centro de Novas Oportunidades

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

ESMC – Escola Secundária Manuel Cargaleiro

GIS – Gabinete de Intervenção Social (da Escola Secundária Manuel Cargaleiro)

IASE - Instituto de Ação Social Escolar

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

INE - Instituto Nacional de Estatística

ME – Ministério da Educação

NUTS - Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organizações Não-Governamentais

PEETI - Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PETI - Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PIEC - Programa para a Inclusão e Cidadania

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PREVPAP - Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública

SIGHRE - Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

SSWAA - School Social Work Association of America

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIL – Técnico de intervenção local







***De todos os sonhos do homem, a única coisa que não falhou foi o sonho.  
E é por isso que ele continua.***

Vergílio Ferreira



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1.1 Serviço Social na Área da Educação em Portugal .....	2
1.1.1 Anotações cronológicas .....	2
1.2 Políticas de promoção do sucesso escolar .....	7
1.2.1. Serviço de Psicologia e Orientação .....	7
1.2.2. Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária .....	8
1.2.3. Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) .....	9
1.2.4. Contratos de Autonomia .....	11
1.2.5. Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).....	12
1.3 Trajetória profissional na Escola Secundária Manuel Cargaleiro .....	13
1.3.1 Intervenção em contexto escolar: os principais indicadores de sinalização e de acompanhamento .....	16
1.3.2 Articulação com a rede social local .....	18
MATERIAL E MÉTODOS .....	20
2.1. Objetivos .....	20
2.2. Instrumentos .....	20
2.3. Procedimentos .....	21
2.4. Amostragem .....	21
2.5. Análise dos dados.....	23
DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	28
CONCLUSÃO .....	35

## ANEXOS

- 1- Anexo III do Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de julho: Funções do Técnico Superior de Serviço Social
- 2- Linhas Orientadoras do serviço social: Documento redigido pelas Assistentes Sociais que integraram o Serviço de Psicologia e Orientação
- 3- Questionário previsto para aplicação: A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental
- 4- Documento Direção-Geral da Educação: Códigos de Agrupamentos e Escolas não agrupadas





## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação pretende mapear a inserção socioprofissional de Assistentes Sociais no sistema público de ensino básico e secundário em Portugal continental, analisando as políticas de contratação de Assistentes Sociais. A dissertação foi desenvolvida no âmbito do processo de validação e creditação de competências académicas e profissionais para titulares de licenciatura pré-Bolonha e experiência profissional comprovada com vista à obtenção do grau de Mestre em Serviço Social pelo Instituto Superior Miguel Torga.

Para além da relevância para a sociedade e para a profissão deste mapeamento, as motivações para o estudo encontram-se relacionadas com o percurso profissional da autora que passou pelo trabalho em lares de infância e juventude e, mais recentemente, pelo trabalho em contexto escolar. Tais instituições são promotoras do desenvolvimento social e humano das crianças e jovens, assumindo-se como meios privilegiados onde os Assistentes Sociais trabalham na prevenção e identificação precoce de indicadores de risco social. Constituem-se como principais objetivos da intervenção do Assistente Social na escola: o contributo para a inclusão dos alunos, através da diminuição das taxas de abandono e de absentismo escolar, bem como dos problemas de comportamento e de indisciplina; a resposta a necessidades sociais diagnosticadas nas situações de alunos e famílias, utilizando os recursos da rede de apoio social escolar e comunitário; a implementação de projetos com vista à resolução de problemas existentes e emergentes diagnosticados; a intervenção social através do trabalho de parceria e articulação com a comunidade educativa das escolas e com as instituições de várias áreas na comunidade local.

Trabalhando em contexto escolar há 5 anos letivos, emerge a necessidade de refletir acerca dos constrangimentos da ação profissional, que nada se devem ao contexto e às funções desempenhadas, mas sobretudo à precarização do vínculo laboral que abrange os técnicos especializados a desempenharem funções em contexto escolar em Portugal na contemporaneidade, colocando em causa o acesso a uma intervenção holística do aluno, promotora de uma maior igualdade de oportunidades no direito à educação.

A presença de Assistentes Sociais nas escolas portuguesas remete a 1911, com a criação dos serviços de higiene escolar nos liceus, no entanto, é só após 1990 que começam a surgir projetos e contratos em alguns estabelecimentos escolares que permitem a contratação de Assistentes Sociais. Ainda que, à data, a carreira de Assistente Social não esteja prevista formalmente no Ministério da Educação (ME), esta integração realiza-se no seguimento de contratos de execução entre as escolas e o ME e a sua autorização através de despachos internos.

A dissertação encontra-se estruturada no formato de um artigo alargado. A introdução começa por fazer o enquadramento do percurso do Serviço Social nas escolas em Portugal e apresentar os programas e medidas ministeriais, culminando com a uma breve descrição da experiência profissional da autora na Escola Secundária Manuel Cargaleiro. Neste enquadramento sistematizamos as políticas educativas atuais desenvolvidas pelo ME que pretendem promover o sucesso escolar e que contemplam a contratação de Assistentes Sociais como técnicos especializados.

A análise da representatividade dos Assistentes Sociais a desempenharem funções em contexto escolar, em Portugal Continental, no ano letivo de 2016/2017, e a análise dos rácios calculados de Assistentes Sociais por alunos nas escolas públicas são os principais objetivos do presente estudo. Estes são apresentados ao nível nacional, contemplando todos os agrupamentos de escola/ escolas não agrupadas, ao nível das escolas com programas e medidas de promoção do sucesso educativo, e, por fim, com base nas escolas em que se verifica a inserção profissional de um Assistente Social como técnico especializado. Os últimos pontos são dedicados à discussão dos resultados obtidos e conclusões, apresentando os desafios e limites da investigação, assim como notas conclusivas, implicações e desafios do estudo.

## **1.1 Serviço Social na Área da Educação em Portugal**

### **1.1.1 Anotações cronológicas**

O Serviço Social em Portugal constitui uma profissão com oito décadas de reconhecimento, tendo a formação oficial de Assistentes Sociais sido iniciada na década de 30 do século XX. Os primeiros cursos de Serviço Social surgem em Portugal após 1935 e sofrem diversas mudanças conceptivas ao longo do tempo nos seus planos de estudos, tendo sido reconhecido o grau académico de licenciatura em 1989 e o grau de Mestre em Serviço Social em 1995.

A origem do Serviço Social nas escolas públicas remete ao período da primeira República com Costa Sacadura em 1911, com a criação de serviços de higiene escolar nos liceus. Assinale-se que “os movimentos higienista e de medicina social são os impulsionadores da emergência de novas profissões médico-sociais em Portugal (Martins, 1999; Branco, 2015) e onde se encontra a génese do Serviço Social Escolar, de acordo com o que defende Semblano (2003, p 185).

Após os anos 60, e decorrente do reconhecimento da formação de Serviço Social como curso superior, os Institutos de Serviço Social de Lisboa e de Coimbra assumem um papel preponderante no desenvolvimento do Serviço Social escolar, através da realização

de estágios curriculares e projetos piloto, onde as alunas de Serviço Social “desenvolviam projetos de desenvolvimento das populações e de integração escolar do aluno” (Semblano, 2003, p. 65).

Em 1971 é criado o Instituto de Ação Social Escolar (IASE) pelo ministro Veiga Simão e são admitidos, pela primeira vez, 12 Assistentes Sociais nas escolas. Assumindo-se como um “órgão centralizador, orientador e coordenador de toda a Ação Social Escolar, em que se preconiza a todo o cidadão o direito à educação” (Semblano, 2003, p. 190), o IASE tinha como propósito a concessão de auxílios económicos aos alunos com menores recursos económicos e a prestação serviços e estruturas de apoio ao estudante. Defende Santos (2004, p. 137) que “só a partir da criação do IASE podemos falar na institucionalização da profissão em meio escolar, pois só a partir dessa data é que a atividade profissional é formalizada nas escolas pelo poder político através da criação da carreira de Serviço Social”.

Após a revolução do 25 de Abril de 1974 potenciam-se alterações em todo este processo de estruturação do Serviço Social escolar, tendendo “a ser exercido fora das instituições, a par com os movimentos da sociedade civil” (Santos, 2004, p. 142). Com a reestruturação do IASE, em 1975, surgem os Centros de Medicina Pedagógica, onde os Assistentes Sociais são integrados. A sua intervenção centrava-se “no aconselhamento, orientação ou encaminhamento do educando para uma melhor integração escolar, com intervenção direta junto das escolas, famílias e alunos através de uma equipa de técnicos mais alargada, com inclusão de Assistentes Sociais” (Semblano, 2003, p. 198-199) e na colaboração com outros serviços e departamentos da escola, onde se incluíram os Serviços de Ação Social Escolar. Defende a mesma autora que as Assistentes Sociais “foram promotoras de mudanças nas práticas profissionais de Serviço Social Escolar” (ibidem) e que, apesar de ter existido uma ascensão da profissão através do Instituto de Ação Social, esta não foi suficiente para a legitimidade sociopolítica da profissão, tendo-se agravado a situação em 1978 “com a extinção da Divisão de Serviço Social e a eliminação da representatividade de Assistentes Sociais nos lugares de decisão política, reflexo das mudanças das políticas de educação e da Ação Social Escolar, no período de Normalização Democrático” (Semblano, 2003, p. 202).

Em maio de 1991, surgem os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que integram na sua constituição o Assistente Social. Estes são identificados no seu preâmbulo como “um fator de inovação que contribuirá decisivamente para a concretização da igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de atividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no contexto escolar nacional” (Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio). Aparece na legislação o profissional de Serviço Social como elemento do SPO, tendo sido criada, em agosto de 1991, a carreira de Técnico Superior de Serviço Social, integrada no grupo das carreiras do

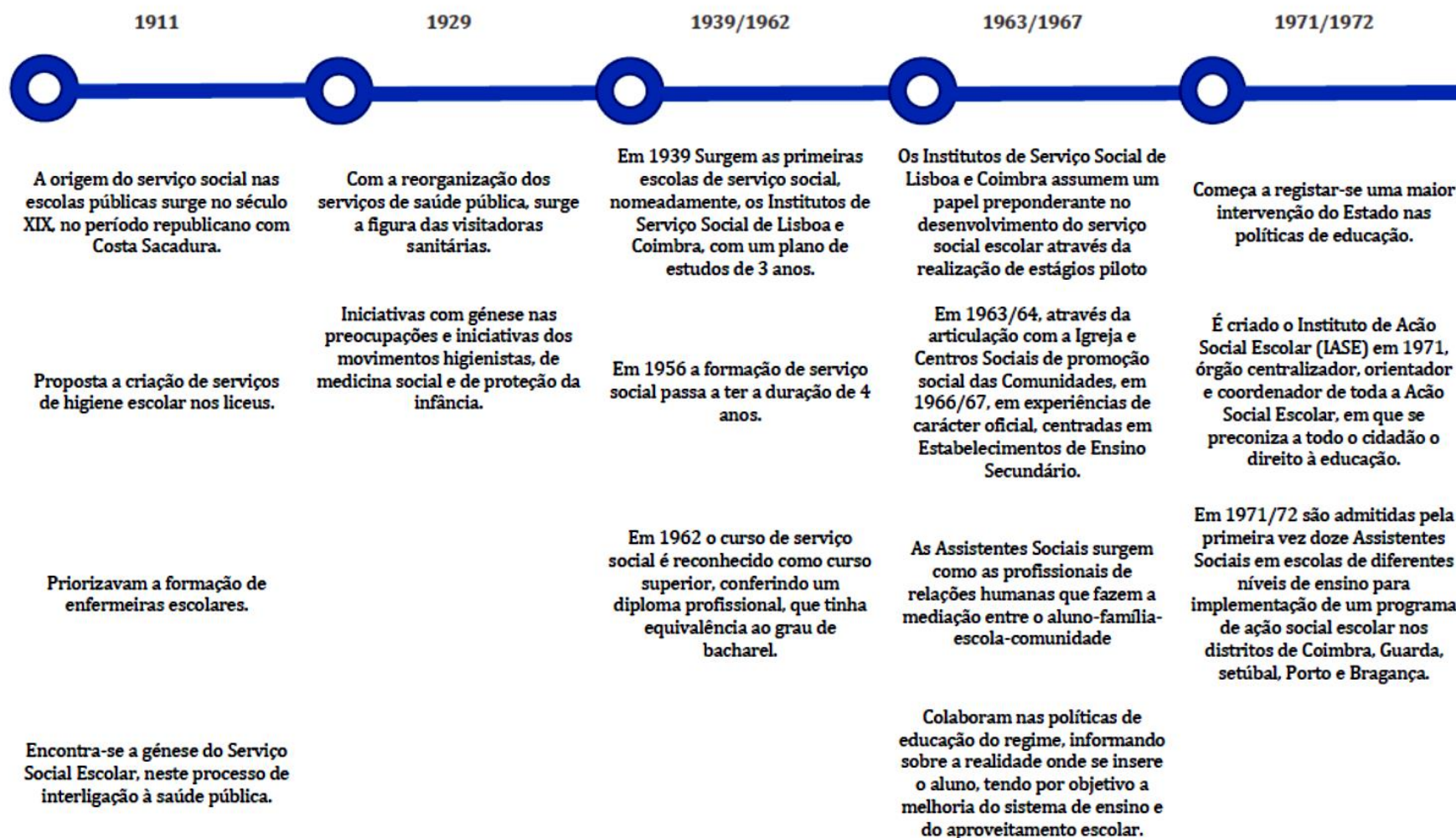


peçoal técnico superior de regime geral, o que permitiu a regulação profissional no âmbito da administração pública. Após a extinção do IASE, em 1993, as competências de ação social escolar ficaram sob a responsabilidade dos Municípios e das Direções Regionais de Educação.

Em 2004, a legislação vem especificar objetivos do peçoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (cf. Figura 1), identificando as funções que o Técnico Superior de Serviço Social deve desenvolver em contexto escolar (Cf. Anexo 1).

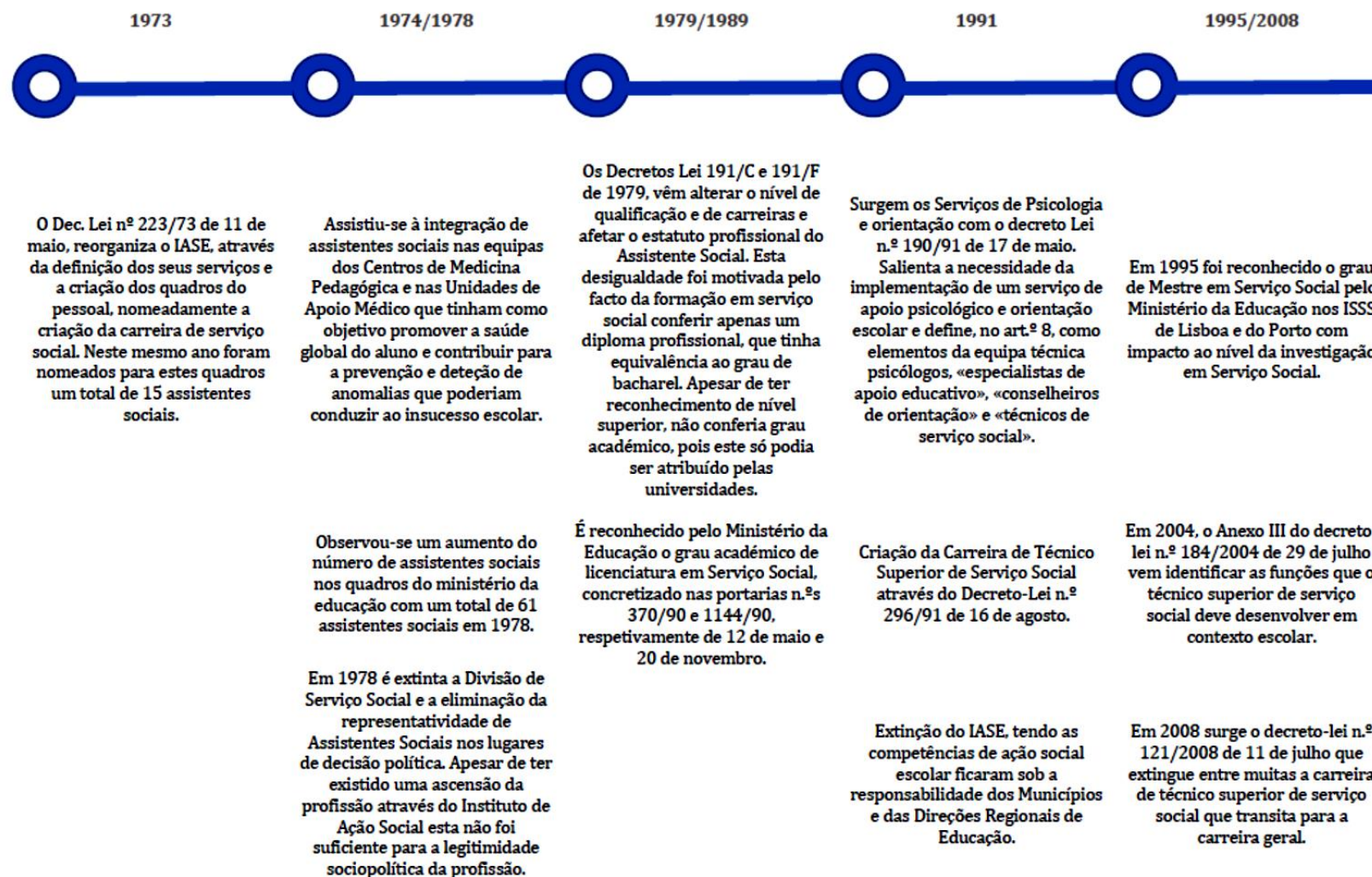
Como iremos observar, os Assistentes Sociais “regressam” às escolas após a implementação dos projetos TEIP e das turmas PIEF, e posteriormente, dos Contratos de Autonomia e o Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar. Segundo Dias, Tomás, Gama e Lopes (2011, p. 89), “em Portugal as políticas de educação prioritária iniciaram-se bastante mais tarde que noutros contextos europeus”. Esta situação não pode ser indissociável do caráter tardio da transição para a democracia e da democratização do ensino no país, através da implementação da escola pública. “Embora a revolução dos cravos tenha mobilizado o país para uma educação empenhada na luta contra as desigualdades e as injustiças sociais, é apenas em 1986 que é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando o princípio da igualdade de acesso e de sucesso na escolaridade obrigatória. No entanto, este princípio estava longe de ser atingido, uma vez que persistia um insucesso escolar massivo” (Dias, Tomás, Gama e Lopes, 2011, p. 89). Por este motivo, podemos observar que a partir da década de 90 surge uma proliferação de programas de combate ao absentismo e insucesso escolar, e em alguns deles foi permitido ao Serviço Social (re)encontrar o seu espaço de intervenção em contexto escolar.

As Figuras 1 e 2 sistematizam os momentos mais marcantes do Serviço Social na Educação e apresentam o enquadramento legal da profissão na administração pública e as alterações existentes até 2008, ano em que a carreira de Técnico Superior de Serviço Social foi extinta e transitou para a carreira geral.



**Figura 1** - Anotações Cronológicas do Serviço Social na Educação e enquadramento legal da profissão 1911-1972

(Fonte: Ivone Semblano "Social Escolar em Portugal – Trajetórias e dinâmicas nos anos 60 e 70" e legislação mencionada)



**Figura 2 - Anotações Cronológicas do Serviço Social na Educação e enquadramento legal da profissão 1973-2008**

(Fonte: Ivone Semblano "Social Escolar em Portugal – Trajetórias e dinâmicas nos anos 60 e 70" e legislação mencionada)

## 1.2 Políticas de promoção do sucesso escolar

Como foi antes referido, é efetivamente a partir da década de 90 do século XX que o Ministério da Educação português começa a apresentar a implementação de várias políticas educativas que pretendem promover o sucesso escolar.

A Direção-Geral da Educação considera atualmente as seguintes medidas de promoção do sucesso educativo: Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), Metodologia Fénix, Metodologia Turma Mais, Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos Vocacionais, Portefólio de Práticas<sup>1</sup>.

Pretende evidenciar-se aqui não apenas as medidas, mas também os programas específicos que permitem atualmente a integração de Assistentes Sociais em contexto escolar, a partir da referida década, priorizando aquelas que foram permitindo e favorecendo a contratação de assistentes sociais nas escolas, identificadas no Quadro 1.

**Quadro 1**– *Medidas e Programas que permitem a integração Assistentes Sociais em contexto escolar*

---

Serviço de Psicologia e Orientação
Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
Programa Integrado de Educação e Formação
Contratos de Autonomia
Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar

---

Salientamos que as escolas selecionam os recursos técnicos especializados a contratar com base nas necessidades apuradas no seu contexto escolar e no contexto socioeconómico em que estão inseridas. São maioritariamente profissionais das áreas da psicologia e das ciências sociais que constituem as equipas de suporte aos alunos, famílias e professores, com o objetivo de desenvolver ações no âmbito da mediação escolar e da relação escola-família. Intitulados de técnicos especializados, as escolas podem recorrer à contratação de Assistentes Sociais, Psicólogos, Educadores Sociais, Mediadores e Animadores Socioculturais, mas também a Terapeutas da Fala, Monitores, entre outros.

### 1.2.1. Serviço de Psicologia e Orientação

O Decreto Lei n.º 190/91 de 17 de maio estabelece as atribuições e competências destes serviços, consistindo seu papel em “acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.dge.mec.pt/medidas-de-promocao-do-sucesso-educativo>

que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida” (Preâmbulo). Este documento salienta a necessidade da implementação de um serviço de apoio psicológico e orientação escolar e define, no art.º 8, como elementos da equipa técnica «psicólogos», «especialistas de apoio educativo», «conselheiros de orientação» e «técnicos de Serviço Social». Os SPO podiam ser assegurados por apenas um dos profissionais, e por esse motivo estas “equipas” eram maioritariamente e apenas constituídas por psicólogos. Por não estar definida em decreto-lei a intervenção do Assistente Social, os profissionais deste serviço elaboraram um documento denominado “Linhas Orientadoras do Serviço Social” (SPO, s. d, citado por Nogueira, 2011, p. 32 e 33; Texto na íntegra no Anexo 2) que aponta como principais intervenções do Assistente Social o levantamento de necessidades da comunidade educativa, a implementação de medidas educativas específicas; promoção do sucesso escolar, combate ao abandono e absentismo sistemático, aproximação da família à escola, promover a responsabilidade, criar um clima de entreajuda, estimulando a autoconfiança, a cooperação e a valorização pessoal, entre outros.

Concordamos com Nogueira (2011, p. 33) quando afirma que “a perspetiva de atuação aqui apresentada reveste-se de um carácter demasiado generalista, ambicioso e ambíguo no que concerne à sua aplicação prática, fornecendo-nos apenas uma visão geral das funções do Assistente Social inserido nos SPO”. Segundo Branco (2009, p. 81) “até à data, e apesar dos graves problemas de insucesso e abandono escolar em Portugal, estes serviços são predominantemente constituídos por psicólogos, sendo claramente marginal a inserção de Assistentes Sociais e outros trabalhadores sociais.”

Torna-se difícil apurar dados estatísticos que permitam analisar a distribuição dos Assistentes Sociais nas equipas dos SPO. Segundo o Despacho Conjunto 196/B/MF/ME/93 e o Despacho N.º 9022/99 (2ª série) existiam 49 assistentes sociais em 1993 e 33 em 1999. Branco (2009, p. 67) reporta a existência de 131 Assistentes Sociais a desempenharem funções ao serviço do Ministério da Educação em 1996, mas não é claro se todos estariam afetos a SPO's ou a outros departamentos do Ministério da Educação.

### **1.2.2. Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**

À semelhança do ocorrido noutros países, foi criado em Portugal um programa que, através de um processo de territorialização, visava favorecer crianças e jovens de meios socioeconómicos carenciados. O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surge através do Despacho 147-B/ME/96 do Ministério da Educação. Partindo do pressuposto, como refere o preâmbulo, que “os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal” emerge a necessidade de “criar condições que permitam garantir a universalizar a educação básica de

qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”.

Desenvolveram-se, em 1996, nos TEIP projetos com vista à melhoria da qualidade educativa “Pretendendo combater o insucesso escolar, o absentismo e o abandono precoce de crianças e jovens, o programa pressupõe uma política de discriminação positiva, com medidas a adotar em escolas localizadas em áreas geográficas desfavorecidas, caracterizadas por debilidade económica, social e cultural” (Leite, 2013, s.p.). No entanto, a partir de 1998, com a reorganização da rede escolar surgem políticas educativas como a autonomia, o estudo acompanhado e a gestão flexível de currículos, que fazem com que os TEIP percam visibilidade.

O despacho normativo nº 55/2008 vem reavivar os TEIP, que surgem numa segunda geração (TEIP2), no sentido de voltar a dotar as comunidades educativas mais desfavorecidas de ferramentas para lutar pelo sucesso escolar. “Foi dada prioridade às escolas ou agrupamentos de escolas localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar.” (Ferreira e Teixeira, 2010, p. 331, 332). O que distingue este TEIP 2 é, não apenas, a criação de medidas de combate ao absentismo e insucesso escolar, mas “a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa” (despacho normativo nº 55/2008). A escola assume agora o papel de agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Em 2012, o programa entrou na terceira geração e voltou a sofrer reajustes. O despacho normativo n.º 20/2012 mantém os princípios no combate ao absentismo, ao abandono escolar precoce e à indisciplina e reforça a importância na articulação entre escolas, parceiros sociais e instituições de formação locais e ainda a criação de condições para uma transição qualificada da escola para a vida ativa. Podemos observar, uma vez mais, a necessidade das escolas articularem e interagirem com a comunidade e programas locais. Segundo Dias, Tomás, Gama e Lopes (2011, p. 95), os territórios de intervenção prioritária devem transcender a esfera escolar, criando sinergias locais e contribuindo para processos integrados de desenvolvimento.

Atualmente, e segundo a Direção-Geral de educação, o programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 agrupamentos de escolas, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 13 no Centro, 46 em Lisboa e Vale do Tejo, 18 no Alentejo e 11 no Algarve.

### **1.2.3. Programa Integrado de Educação e Formação**

A criação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) surge como uma das medidas implementadas no combate ao trabalho infantil. É a partir da década de 90 que Portugal começa a desenvolver as primeiras políticas neste âmbito que surgem motivadas pela condenação internacional no Comité de Ministros do Conselho da Europa, em 1998, por Portugal apresentar elevados níveis de trabalho infantil. Como resposta é desenvolvido o primeiro inquérito estatístico nacional sobre o trabalho infantil e é criado o Plano para a Eliminação da



Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) e o Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil (CNCETI), que tinha como missão coordenar, acompanhar e avaliar o programa PEETI. Realizados com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Instituto Nacional de Estatística (INE), o primeiro inquérito realizou-se em 1998 e foi replicado em 2001, desmentindo os valores invocados pelas instâncias internacionais. Das crianças entrevistadas a grande maioria não trabalhava (88.3%) e quase todas frequentavam a escola (98,1%). No entanto, 4% declararam exercer uma atividade económica. Surge, neste mesmo ano, e na sequência da Convenção n.º 138 da OIT, o Decreto n.º 11/98 de 19 de março que define a idade mínima de admissão ao emprego. A partir desta data, só os maiores de 16 anos apresentam legalidade para trabalhar.

Foram surgindo alterações ao combate ao trabalho infantil, adequadas ao contexto sócio económico atual. Assim, o PEETI deu lugar ao Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), criado pela Resolução de Ministros n.º 37/2004 de 20 de março, e surge da necessidade de aumentar a componente preventiva no combate à exploração do trabalho infantil. Foi pela Resolução de Ministros n.º 79/2009 (2009), que se deu uma nova mudança, O PETI foi substituído pelo Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC). Por se encontrar praticamente erradicada a problemática de exploração do trabalho infantil, o PETI surge como mecanismo na procura de “soluções na área da inclusão social e com o objetivo de promover a sinalização de crianças e jovens em risco de exclusão social” (Moreira, 2014, p. 23).

O PIEF foi criado no âmbito do PEETI e regulamentado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro, e assume-se como uma resposta educativa no âmbito do combate à exploração do trabalho infantil, tendo em vista a reintegração de crianças e jovens em percursos escolares regulares. Posteriormente revisto pelo Despacho-Conjunto n.º 948/2003, de 25 de agosto, e na sequência das avaliações realizadas no âmbito do CNCETI apontam para a necessidade de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar.

O PIEF surge, assim, como uma resposta de ultima linha, para os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos em situação de abandono, absentismo escolar e exclusão social visando o cumprimento da escolaridade obrigatória. Com base no diagnóstico social, o PIEF prioriza a preparação dos jovens na aquisição das competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho através de um plano de educação e formação individualizado, tendo como base os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor. Este diagnóstico social e acompanhamento específico de cada menor é realizado pela figura do técnico de intervenção local (TIL). A DGE identifica o TIL como técnico especializado nas áreas da Psicologia ou numa das áreas do Trabalho Social, ou detentor de currículo relevante na área. Até ao ano letivo de 2015/2016, as contratações do TIL realizavam-se através de candidaturas à Segurança Social ao Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação, cujo financiamento provinha do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), via Fundo Social Europeu (FSE). Podiam candidatar-se as entidades de direito privado sem fins lucrativos

com intervenção na área da solidariedade social. No entanto, e desde o presente ano letivo que estas se realizam através da plataforma da SIGHRE uniformizando a contratação de técnicos especializados à alçada da DGE.

De acordo com os dados presentes na página da DGE, existem, este ano letivo, 156 turmas PIEF distribuídas por 95 escolas a nível nacional. Não temos dados relativos ao número de Assistentes Sociais a desempenhar funções nestas escolas como TIL.

#### **1.2.4. Contratos de Autonomia**

Os contratos de autonomia estão previstos legalmente desde 1998, através do Decreto-Lei nº115-A/98 de 04 de maio. O conceito de autonomia na rede escolar aparece como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3). Portanto, a autonomia traduz-se numa transferência de competências e de responsabilidades do ministério da educação para a escola. Apesar de legislado desde 1998, na realidade os contratos de autonomia só começaram a ser formalizados depois de publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Com o Governo Constitucional XVII, foram celebrados com as escolas 22 contratos de autonomia. Preambula este decreto a importância de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, “a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” com o objetivo de “assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola”, ou seja, o necessário envolvimento de toda a comunidade educativa como agente promotor qualidade do serviço público na educação.

Em 2012, surge nova alteração legislativa com o Governo Constitucional XIX, através do decreto lei n.º 137 de 2 de julho, precedido pela Portaria nº 265/2012 e pelo Despacho normativo n.º 10-A/2015 onde as escolas são dotadas de maior liberdade para gerir currículos e flexibilizar as cargas horárias de algumas disciplinas. A partir desta data, o número de escolas com contrato de autonomia aumentou exponencialmente, sendo atualmente, um total de 212 escolas. De referir que destas 212 escolas, existem 46 escolas que para além do programa TEIP também têm contrato de autonomia.

A aposta na autonomia de escolas não visava única e exclusivamente questões de ordem de gestão e administração escolar, mas contemplava entre os seus princípios orientadores a “garantia da equidade do serviço prestado, tendo em vista a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social” e “a promoção da cidadania, da inclusão e do desenvolvimento social



através da melhoria dos resultados escolares e diminuição do abandono escolar” o que permitiu a muitas direções de escola a aposta na contratação de Assistentes Sociais.

### **1.2.5. Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar**

Partindo do pressuposto de que a escola se insere no meio comunitário e que, como tal, deverá articular-se com as instituições necessárias para cumprir os seus objetivos, surge o Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Assente em soluções locais pensadas pelas escolas, em articulação com vários agentes educativos, designadamente, as autarquias locais, as instituições da comunidade e as entidades formadoras, a resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, publicada a 11 de abril de 2016, estabelece o princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, as organizações está melhor preparadas para encontrarem soluções locais e conceberem planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos.

O PNPSE é o mais recente programa anunciado pelo atual governo (Governo Constitucional XXI) na melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar. Apesar de ter surgido na resolução de Conselho de Ministros<sup>2</sup>, em abril do ano passado, só em fevereiro de 2017 começou a ser colocado em prática nas escolas que se candidataram, através da Direção-Geral da Educação, a este mesmo programa.

Apresentando oito objetivos expressos, salientamos neste programa a responsabilização de todas as estruturas locais envolvidas na promoção do sucesso educativo e o aparecimento da necessidade de um diagnóstico específico para a população afeta assim como uma intervenção vocacionada ajustada aos contextos em que se insere o PNPSE. Do ponto de vista social, o enfoque é claramente dado à aposta na intervenção precoce, por forma a diagnosticar o mais cedo possível os alunos com indicadores de risco e, conseqüentemente, estabelecer estratégias de intervenção adequadas à sua problemática permitindo, desta forma, um desenvolvimento escolar e pessoal mais saudável, evitando fatores de risco como o abandono, o absentismo e o insucesso escolar bem como a definição de um projeto de vida adequado na transição para a vida adulta. A destacar ainda o facto, que as escolas que adiram a este programa devem criar e apresentar ao Ministério da Educação soluções organizativas e curriculares adequadas ao seu contexto escolar e local, que permitam, de facto, melhorar as aprendizagens dos alunos.

O PNPSE é um programa geral e por isso todas as escolas interessadas conseguiram ser abrangidas. A maioria destas recorreu a docentes como recurso humano preferencial vocacionado para apoios específicos aos alunos. Existiram, contudo, técnicos especializados alocados a este programa tendo-se observado um total de 29 e na sua maioria psicólogos, observando-se que 4 escolas contrataram Assistentes Sociais, conforme verificado no Sistema

---

<sup>2</sup> Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, publicada a 11 de abril de 2016.

Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação (SIGRHE) durante o mês de fevereiro do presente ano.

### **1.3 Trajetória profissional na Escola Secundária Manuel Cargaleiro**

O trabalho como Assistente Social em contexto escolar teve início em 2012, inicialmente no Agrupamento de escolas da Ordem de Sant'Iago, na Bela Vista em Setúbal, colocada através do programa TEIP II, e desde o ano letivo de 2013/2014 na Escola Secundária Manuel Cargaleiro, com colocação através do contrato de autonomia, assinado em outubro de 2013 com o Ministério da Educação e Ciência através da DGEstE.

A Escola Secundária Manuel Cargaleiro foi criada pela Portaria n.º 846/84, de 3 de novembro e iniciou a sua atividade letiva a 25 de novembro de 1985, com a designação de Escola Secundária do Foguetreiro. Passou a designar-se Escola Secundária Manuel Cargaleiro, sob proposta do Conselho Diretivo e aprovada por toda a comunidade pelo Despacho N.º 35/SSEAM/94 de 24 de novembro de 1994. A escola fica situada na freguesia de Amora, concelho do Seixal, distrito de Setúbal. Segundo o Instituto Nacional de Estatística, o concelho tem atualmente 158269 habitantes. Da população do concelho cerca de 8% são de origem estrangeira, sendo a maioria proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Esta realidade reflete-se também nas características da população da escola, que tem cerca de 15% de alunos provenientes dos PALOP e de uma grande variedade de outros países. Identificando-se também com as características do concelho, e de acordo com o projeto educativo, frequentam a escola cerca de 20% de alunos com escalão de ação social escolar A e B. Um outro fator relevante é a proximidade da escola com o Bairro da Jamaica, um terreno com prédios em construção abandonado pelo proprietário e que, nos anos 90, foi sendo ocupado de forma ilegal por cerca de 800 pessoas, na sua maioria oriunda dos PALOP. É sobre o trabalho desenvolvido nesta escola que nos vamos debruçar no presente ponto. Na sequência da realização do contrato de autonomia de escola e a Escola Secundária Manuel Cargaleiro, foi possível recorrer à contratação de uma Assistente Social desde o ano letivo de 2013/2014.

O trabalho de um técnico especializado na área de Serviço Social orienta-se para a definição de estratégias de motivação de alunos com absentismo e abandono escolar, bem como para a intervenção nos indicadores de risco nos alunos sinalizados. No caso da Escola Secundária Manuel Cargaleiro, a Assistente Social surge como elemento integrante da equipa multidisciplinar criada no seguimento da publicação da Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Esta equipa é constituída por um elemento representante dos seguintes grupos: Coordenadores Pedagógicos; Grupo de voluntariado; Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF); Serviço de Psicologia e Orientação (SPO); Coordenadora das Tutorias; Educação Especial; Projeto de Educação para a Saúde (PES) e Gabinete de Intervenção Social (GIS).

Por ser a primeira vez que uma Assistente Social desempenha funções nesta escola, foi necessária a implementação e divulgação do papel da Assistente Social através da sua apresentação às turmas existentes na escola, a apresentação aos restantes professores e assistentes técnicos e operacionais da escola e de reuniões com os diretores de turma. Foi ainda necessária a divulgação deste recurso humano e das suas funções junto da rede social local, nomeadamente na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do Seixal, na Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT), Câmara Municipal do Seixal e na Comissão Social da Junta de Freguesia da Amora. Esta última, tornou-se uma mais valia pois permitiu não apenas conhecer os projetos desenvolvidos na rede social local e os programas de apoio específicos desenvolvidos pela Junta de Freguesia como também recolher contatos estritamente necessários e conhecer de uma forma direta todos os intervenientes nos projetos existentes na freguesia. Importa salientar que a presença e integração na comissão social da junta de freguesia permitiu à Assistente Social assumir o cargo de elemento representante da Escola Secundária Manuel Cargaleiro e, concomitantemente, a imediata criação de parcerias com instituições locais assim como um protocolo de cooperação no projeto de desenvolvimento social local, designado de CLDS Viver + Amora.

A função de uma Assistente Social em contexto escolar visa sobretudo promover a relação entre a escola, a família e a comunidade assim como atenuar ou prevenir situações de risco como o abandono e/o absentismo escolar e acompanhar alunos com dificuldades económicas e em risco de exclusão social, entre outros indicadores de risco social.

A lei n.º 85/2009 de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade. Nesse sentido, todos os alunos sinalizados por motivos de abandono e absentismo escolar são integrados num processo intervenção que resulta do acompanhamento personalizado de cada aluno e do envolvimento da família no processo escolar dos seus educandos e no processo de socialização com a escola.

Assim, foi criado o Gabinete de Intervenção Social, um espaço de acompanhamento dos alunos, que se encontram em risco social e/ou situação de desfavorecimento socioeconómico, assim como potenciar a sua capacitação e autonomia para que sejam sujeitos ativos no seu projeto de vida. O GIS tem como principais objetivos:

- Despistar e intervir em situações de risco social;
- Contribuir para a prevenção e a redução do absentismo e do abandono escolar;
- Apoiar as famílias e os alunos utilizando os recursos da rede de apoio social escolar e comunitária;
- Promover a aproximação da família à escola e a sua articulação com a comunidade educativa;
- Promover a cidadania, informando sobre direitos, recursos e respostas sociais disponíveis;

- Promover e desenvolver as competências pessoais e sociais do aluno e da família, contribuindo para o bem-estar de toda a comunidade.

Cabe principalmente aos diretores de turma sinalizar os alunos, no entanto qualquer elemento da comunidade educativa ou membro da rede social poderá identificar os alunos suscetíveis a indicadores de risco. Um trabalho realizado em parceria e em rede aumentará sempre as probabilidades na resolução ou prevenção da situação de risco identificada. De uma forma mais específica, a intervenção é adequada ao tipo de indicador de risco social e ao perfil de cada aluno sinalizado, mas sempre em articulação próxima com os professores e família do aluno e, em muitos casos, com a rede social local.

A Assistente Social integra ainda vários projetos existentes na escola, colaborando no projeto “Escola de Verão” que tem como missão criar atividades dinâmicas e desportivas, ocupando os alunos nos seus tempos livres de férias de verão (1<sup>a</sup> quinzena de julho) por forma a reforçar os laços com a comunidade educativa.

Assumi em 2015/2016 as funções de coordenadora do Grupo de Voluntariado “Ajuda a Ajudar”, constituído por professores e alunos e com parcerias realizadas com empresas e entidades da comunidade local. Este grupo foi criado, em 2011, visando o desenvolvimento de ações de interesse social e comunitário norteadas pelos princípios de solidariedade, participação, cooperação e responsabilidade. As suas principais atividades são a recolha e entrega de bens alimentares na escola, para respostas eventuais; a integração de alunos como voluntários em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) da comunidade; dinamização de atividades de sensibilização em contexto escolar; e a participação em atividades do Banco alimentar, Pirilampo Mágico, Caixa Geral de Depósitos e Fundação EDP.

Integrou também a equipa do Projeto ERASMUS+, sob o tema “Accepting yourself and accepting the others”, onde foram dinamizadas várias atividades que visavam o combate ao *bullying* e à discriminação, e a promoção da tolerância e aceitação dos outros. Devido ao intercâmbio entre países europeus, foi interessante a dinâmica com outros contextos escolares, o que possibilitou uma profícua troca e partilha de experiências.

A integração nestes projetos, e o facto de a escola manter a mesma Assistente Social pelo quarto ano consecutivo, resultou numa maior aproximação aos alunos e família e à comunidade. A intervenção da Assistente Social na escola é reforçada através da relação de empatia criada com os alunos, da confidencialidade existente quer nos atendimentos, quer em momentos informais em visitas de estudo, nos intervalos ou no recinto escolar. Esta relação de proximidade resultou na procura da sala do GIS, por iniciativa própria de alunos e de encarregados de educação, o que permitiu a sinalização de necessidade de intervenção social, concretamente em casos de carência alimentar, de distúrbios alimentares, de comportamentos auto lesivos e de maus tratos.

### **1.3.1 Intervenção em contexto escolar: os principais indicadores de sinalização e de acompanhamento**

Focamos neste ponto o caso específico da experiência da Assistente Social na escola do concelho do Seixal, onde presentemente desempenha funções. Considerando que o universo de alunos inscrito é em média de 1000 alunos por ano letivo, não podemos deixar de referir que anualmente são sinalizados cerca de 100 alunos ao GIS, o que representa um acompanhamento próximo de cerca de 10% do total de alunos.

A sinalização referencia-se a um conjunto de indicadores de risco. De seguida abordamos sinteticamente aqueles que motivam maior número de sinalizações.

O abandono e absentismo escolar assumem-se como prioridades do Ministério da Educação e são também os indicadores de risco mais facilmente identificáveis. Por esse motivo tem representado cerca de 50% das sinalizações. A intervenção da Assistente Social centra-se no objetivo de promover o direito ao ensino e debelar as situações que obstaculizem a frequência das atividades letivas, realizando contactos diretos com o aluno e com os encarregados de educação, muitas vezes na presença do diretor de turma, por forma a identificar os fatores de desmotivação em contexto escolar e identificar os possíveis fatores familiares e socioeconómicos que contribuam para a situação escolar em que se encontram. Com base nos casos sinalizados ao GIS nos últimos anos letivos (anos letivos de 2014/ 2015, 2015/2016 e 2016/2017), podemos referir que a maioria destes alunos se encontra desmotivada com o atual percurso escolar, motivada pela inadaptação ao curso científico humanístico ou profissional que se encontram a frequentar. Este fator motiva a intervenção da equipa multidisciplinar da escola, nomeadamente através da reorientação escolar e profissional por parte da psicóloga da escola. O segundo motivo do absentismo prende-se com a insuficiente supervisão por parte dos encarregados de educação, que depois de sensibilizados se mostram mais atentos ao acompanhamento do percurso escolar do seu educando. Em números menos expressivos surgem os alunos com um absentismo persistente muitas vezes associado contexto socioeconómico de desvantagem social em que se inserem que se reflete, frequentemente, em dificuldades de supervisão familiar. Relembramos que a escola tem proximidade com territórios marcados pela pobreza e pela exclusão social em que dominam baixas expectativas pessoais e profissionais, que condicionam as oportunidades de investimento académico e de ascensão social. Sempre que se considera que a intervenção no contexto escolar se encontra esgotada, torna-se necessária a sinalização dos alunos menores à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco do Seixal. No entanto, e se atendermos ao universo de alunos presentes na escola, nos últimos quatro anos letivos, foram apenas sinalizados 8 alunos por abandono e absentismo escolar<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Desde o início de funções foram sinalizados 17 alunos por motivos não só de abandono e absentismo, como também de maus tratos e abuso sexual (2013/2014 – 7 sinalizações CPCJ | 2014/2015 – 6 | 2015/2016 – 1 | 2016/2017 – 3)

Com cerca de 25% de sinalizações, o segundo indicador de risco mais presente na escola é a carência socioeconómica dos agregados familiares dos alunos, muitas vezes associados ao desemprego de longa duração ou a situações de doença (quer física, quer mental), que impossibilitam um percurso profissional estável ou uma procura de emprego adequada às suas especificidades pessoais. Nestes casos é efetuada uma intervenção familiar, desenvolvendo-se um diagnóstico social centrado no agregado familiar na sua totalidade para se proceder ao(s) encaminhamento(s) adequado(s). Este pode assumir-se através do encaminhamento para as IPSS's responsáveis pela ação social na área de residência, pelo apoio alimentar e para as equipas de protocolo Rendimento Social de Inserção; através do encaminhamento para a Assistente Social da junta de freguesia da Amora, que apresenta medidas de apoio à medicação, à aquisição de óculos ou apoio dentário (apenas destinado a estudantes, sendo dada prioridade aos alunos com menor idade), loja social e apoio alimentar em datas festivas, como é exemplo o Natal. Um terceiro nível de encaminhamento existente resulta da parceria da escola com o Contrato Local de Desenvolvimento Social existente nas freguesias da Amora, Arrentela e Paio Pires. Aqui os encarregados de educação em situação de desemprego são orientados a frequentar o Gabinete de Empregabilidade deste CLDS, onde são acompanhados de uma forma individualizada, através da aquisição de competências na elaboração de um curriculum vitae e na procura de emprego e preparação para entrevistas de emprego.

A escola assume também aqui um papel importante através de duas respostas internas que respeitam o interesse superior da criança previsto na convenção dos direitos da criança. A primeira surge como uma política organizacional específica designada de reforço alimentar e consiste na alteração do escalão da ação social escolar para o escalão A na alimentação, respondendo a eventuais mudanças nos rendimentos familiares, e permitindo aos alunos refeições gratuitas (no almoço e no lanche). A segunda é o recurso ao apoio do grupo de voluntariado da escola "Ajuda a Ajudar". Como antes referimos, este oferece uma resposta compensatória a necessidades eventuais de famílias com carência alimentar, através de bens doados no âmbito da comunidade escolar e local. Estas ações de cariz compensatório pretendem minimizar necessidades urgentes enquanto a Assistente Social articula e encaminha as famílias para as respostas sociais adequadas na rede social local.

O terceiro indicador de risco mais presente na escola, assumindo cerca de 15% das sinalizações, remete-nos para questões familiares, nomeadamente situações de conflito e separação entre os pais dos alunos, negligência familiar e sem suporte familiar alargado. Martínez (2003) relaciona a desorganização da dinâmica familiar à desorganização económica que nas famílias ditas multiproblemáticas agrava as suas condições de vida. Tal leva a que tenhamos uma atenção redobrada relativamente a alunos que vivam situações de disrupção familiar, sendo alvo de um acompanhamento específico e individualizado da equipa multidisciplinar, caso necessário.

No seio familiar surgem com frequência dificuldades de comunicação filio-parental, que motivam conflitos e exclusão da dinâmica familiar, sobretudo na adolescência. Nestes casos, a

intervenção passa pela mediação dos conflitos e pela abertura de canais de metacomunicação, reaproximando os membros da família. Em alguns casos foram identificados outros indicadores de risco associados sobretudo à saúde mental. Tratam-se, designadamente de comportamentos auto lesivos, manifestações depressivas, distúrbios alimentares, outros sintomas do foro da saúde, uso e abuso de substâncias psicoativas. Estas situações motivaram planos de intervenção contínua da equipa multidisciplinar e o encaminhamento para serviços de apoio adequados a cada situação, nomeadamente para a unidade de saúde e/ou acompanhamento psicológico adequado ou para as instâncias jurídicas adequadas.

Para além dos indicadores atrás destacados, distinguem-se outros que motivam a intervenção da Assistente Social, mas que registam, no seu conjunto, uma menor frequência, representando cerca de 10% dos casos, como sejam situações diversas de maus tratos (entre os quais o abuso sexual), da mediação de conflitos entre pares, entre alunos e professores, a dificuldade de integração, o insucesso escolar e a gravidez na adolescência. Destacamos as situações identificadas de maus tratos a alunos no contexto familiar que foram sinalizadas à CPCJ do Seixal, e que vieram a motivar a aplicação de medidas de promoção e proteção (previstas na legislação) tais como o acolhimento em instituição de duas alunas e o acolhimento familiar de uma aluna. Estas medidas implicam geralmente a articulação com a equipa da Escola Segura, assim como intervenções familiares de natureza diversa.

### **1.3.2 Articulação com a rede social local**

Não obstante a intervenção microsocial junto de cada criança e de cada família, desenvolve-se um trabalho de parceria multidisciplinar que envolve diferentes organizações da rede secundária e profissionais da área do trabalho social.

A escola não pode ser encarada como uma organização social isolada, mas deve ser vista como uma organização social que se encontra inserida numa comunidade (Ribeiro, 2016). A metodologia de trabalho em rede na intervenção social tem como objetivo articular o trabalho de profissionais e de serviços potenciando a agilização de recursos e assegurando um apoio efetivo às famílias/indivíduos em situações de vulnerabilidade social. O trabalho em rede possibilita a abordagem integrada dos problemas e da intervenção social pois permite concertar esforços, otimizar recursos, integrar contributos e complementar competências.

Segundo Delgado (2008, pág. 119) “a par da intervenção individual, junto de cada criança e família(s), que promova e garanta a sua participação, o acompanhamento de cada caso implica um trabalho de parceria, multidisciplinar, envolvendo os técnicos dos diferentes serviços da rede social e jurídica”. Relativamente aos serviços jurídicos, a articulação da Assistente Social realiza-se com os agentes da Escola Segura, as CPCJ do Seixal e Almada, as EMAT do Seixal e Almada, o Tribunal de Família e Menores de várias comarcas, Ministério Público e Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. No campo da saúde a articulação realiza-se com os Assistentes

Sociais do Hospital Garcia de Orta e unidades de saúde locais bem como com empresas de cuidados específicos de saúde, nomeadamente óticas e clínicas dentárias. Como já foi referido existe também a articulação frequente com IPSS's responsáveis pela área da ação social na área de residência, os refeitórios e cantinas sociais e as equipas de protocolo de rendimento social de inserção; com a Câmara Municipal do seixal, com as Juntas de Freguesia da área de residência dos alunos, mais especificamente a Junta de Freguesia da Amora, bem como outras entidades cuja intervenção responde às necessidades dos alunos e das suas famílias.

Esta articulação é muitas vezes reforçada com o enquadramento da Assistente Social em projetos já existentes. É exemplo disto a cooperação existente com o CLDS existente nas freguesias da Amora, Arrentela e Paio Pires. Para além do apoio ao nível da empregabilidade, a articulação com este projeto assume também uma importância acrescida no sentido em que permitem a realização de dinâmicas e ações nos eixos da intervenção familiar e capacitação da comunidade e das instituições. Face ao contexto escolar e familiar, a Assistente Social diagnostica as necessidades emergentes e a equipa do CLDS intervém através da realização das atividades, em proximidade com a população, seja na escola ou no seu contexto de vida.

A Assistente Social é ainda elemento integrante de vários projetos da escola. Um dos projetos da escola é o Projeto Educação para a Saúde (PES), na qual a Assistente Social está integrado como elemento da equipa. Este projeto desenvolve a prática de atividades que promovam o bem-estar físico e psicológico de toda a comunidade escolar como a promoção de hábitos de vida saudável, resultando da parceria com o agrupamento de Centros de Saúde Almada-Seixal (ACES) e possibilita a presença semanal na escola de uma enfermeira de saúde escolar. É a presença da enfermeira que vem também contribuir para a alteração de comportamentos de risco identificados na escola. No ano em que a Assistente Social iniciou funções foram acompanhadas 8 alunas grávidas, o que motivou a intervenção em respostas sociais, devido às características específicas de cada aluna. Face a esta evidência, surgiu uma preocupação emergente em contexto escolar que motivou a necessária reformulação da intervenção da enfermeira na escola. Assim, surgiram as seguintes medidas: o atendimento sistemático de todos os novos alunos por parte da enfermeira em colaboração com a Assistente Social; informação aos alunos das funções da enfermeira escolar, nomeadamente a facilitação de um encaminhamento mais rápido para consultas no centro de saúde de referência de cada aluno; divulgação de informação acerca de respostas clínicas destinadas a jovens (consulta da nutrição e de planeamento familiar, por exemplo), assim como de psicologia clínica (esta última realizada através da enfermeira e da psicóloga da escola); sensibilização reforçada no âmbito da educação sexual, o que motivou um aumento exponencial do pedido de consultas de planeamento familiar e de entrega de contraceptivos na escola.

Com esta estratégia a nível de saúde escolar foi possível, nestes últimos 3 anos letivos, reduzir o número de gravidezes adolescentes para um número nulo, tendo sido considerada uma boa prática junto da rede de ACES. A importância da presença da enfermeira na escola é reforçada,



pois esta é também o elemento representante da saúde na CPCJ do Seixal, o que possibilita uma articulação permanente com a Assistente Social e, consequentemente, um trabalho mais efetivo em equipa na mediação e intervenção preventiva com os alunos que apresentam indicadores de risco na escola.

Uma estratégia fundamental do Serviço Social na educação consiste na articulação com a rede social (Gomes, 2010 in Santos, 2012). Através da articulação e envolvimento na rede social local, a Assistente Social da escola favorece a aproximação da escola à comunidade local tornando-a deste modo mais participativa e presente no meio social.

## 2.

## MATERIAL E MÉTODOS

### 2.1. Objetivos

Consideramos objetivos principais do estudo intitulado *A Inserção socioprofissional de Assistentes Sociais na escola pública em Portugal Continental*<sup>4</sup> os seguintes:

- a) a identificação do número de Assistentes Sociais que desempenham funções no sistema público de ensino básico e secundário em Portugal continental (escolas agrupadas e não agrupadas);
- b) o cálculo do rácio Assistente Social-aluno do sistema público de ensino básico e secundário em Portugal continental, caracterizando a relação do número de alunos por cada assistente social identificado.

No desenho inicial do estudo haviam sido considerados dois objetivos adicionais, que não foi possível concretizar, a saber:

- c) a caracterização formativa e profissional do Assistente Social;
- d) a caracterização do contexto de inserção laboral do Assistente Social.

### 2.2. Instrumentos

A operacionalização dos objetivos c) e d) do estudo desenhado implicava a utilização de um inquérito por questionário disponibilizado *on-line*<sup>5</sup>, através da plataforma *Google Drive* (acessível através da seguinte ligação: <https://goo.gl/forms/o6dVUEbnq6H2f1TK2>), atendendo à dispersão territorial da população-alvo. O inquérito por questionário destinava-se exclusivamente a Assistentes Sociais que desempenham funções no sistema público de ensino

<sup>4</sup> Iremos assumir o termo “escola” neste capítulo metodológico para nos referirmos ao(s) agrupamento(s) de escola/escola(s) não agrupada (s).

<sup>5</sup> Anexo 3

básico e secundário em Portugal continental. Tinha por objetivo caracterizar o Assistente Social a nível formativo e profissional, assim como o seu contexto de inserção laboral. Este continha 18 questões, eminentemente fechadas ou de resposta direta.

O estudo usou meios de pesquisa informáticos através de documentos disponíveis na página da Direção-Geral de Educação para recolha de dados preliminares para identificação do universo a inquirir. A sua inquirição não foi possível, como adiante justificamos, constituindo um projeto a concretizar futuramente.

### 2.3. Procedimentos

Tendo numa primeira fase sido solicitados dados oficiais junto da DGAE e da DGEstE, face à impossibilidade na obtenção dos mesmos, o passo seguinte comportou a identificação de “escolas” que permitem a autorização de contratação de técnicos especializados em Serviço Social e consequentemente a pesquisa por evidências no *site* institucional de cada uma delas que sustentam a inserção profissional de Assistentes Sociais.

Foi posteriormente solicitada autorização para aplicação do questionário junto do universo identificado à DGE, observando os procedimentos para investigação junto de membros da comunidade educativa através de inquéritos em meio escolar. A participação na segunda fase do estudo, através da resposta ao questionário *on-line*, implica o consentimento informado e livre do respondente que se expressa no seguinte: “Ao responder ao questionário está a declarar que aceita participar no estudo, autorizando a utilização dos dados recolhidos para investigação. Saiba que, a qualquer momento, tem o direito de colocar as questões sobre o estudo, assim como a abandonar o estudo. Toda a informação recolhida é anónima e confidencial, de acordo com o sigilo profissional. Todos os dados serão guardados, tratados e divulgados observando o seu anonimato e confidencialidade. Utilize o e-mail abaixo [dos responsáveis do estudo] para qualquer esclarecimento adicional.”

### 2.4. Amostragem

O estudo implicava diferentes fases de recolha de dados de diferente natureza.

Numa primeira fase foram solicitados dados oficiais junto da DGAE através de um *e-mail* a solicitar: 1) o número de estabelecimentos de ensino por NUTS; 2) número alunos inscritos por NUTS; 3) número e designação de Escolas com Assistentes Sociais (AS) por NUTS; 4) forma de contratação dos AS (TEIP/ CA/ SPO/ PSPSE). Tendo a DGAE respondido que “não consegue isolar a informação de modo a tirar uma listagem”, recomendado contacto com a DGEstE e eventualmente com a DGE para solicitar essa informação, sendo estas as entidades indicadas porque “autorizam os Assistentes Sociais nas escolas.”

Seguidamente foi contactada a DGEstE telefonicamente, no entanto fomos informados que não era possível disponibilizar os dados solicitados, face à inviabilidade em identificar o número de técnicos especializados contratados por funções, tendo apenas a indicação do número total de técnicos especializados não os diferenciando por habilitação.

O passo seguinte comportou a identificação de “escolas” que permitem a autorização de contratação de técnicos especializados em Serviço Social. Com base no documento da DGE<sup>6</sup> que identifica os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/ENA), datado de 05/03/2015, documento atualizado à data, foram filtradas as escolas TEIP e detentoras de contratos de autonomia. Durante o período da presente investigação, de 21 de fevereiro a 5 de maio, identificaram-se novas ofertas de contratação de escola através da recente medida de promoção do sucesso escolar PNPSE. Na aplicação SIGHRE foi possível verificar 4 ofertas de escola para técnicos especializados de Serviço Social, sendo que uma destas já tinha igualmente contrato de autonomia. Com o total de 306 escolas identificadas o primeiro passo consistiu em elaborar uma pesquisa em meios informáticos na página oficial de cada um dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Procuraram-se por evidências da contratação de Assistentes Sociais bem como da caracterização do número de escolas e de alunos de cada estabelecimento escolar, nomeadamente a publicitação do aviso de abertura/lista de ordenação final de técnicos especializados de Serviço Social, o projeto educativo, o contrato de autonomia, os planos de melhoria das escolas TEIP e os relatórios de avaliação externa da escola da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Importa referir que nesta pesquisa foram considerados os técnicos especializados de Serviço Social e não estão contemplados os seguintes técnicos das áreas das ciências sociais: educador social; animador social/cultural e mediador.

Foi, assim, identificada a população-alvo do estudo (cf. Tabela 1 e Gráfico 1), tendo sido registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar<sup>7</sup> um pedido de autorização de inquérito com o número de registo 0600000001. No entanto, este veio rejeitado por considerarem que “o presente pedido de autorização não configura o previsto ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, mas outros sim um pedido de recolha de dados pessoais e socioprofissionais dos (...) técnicos especializados de Serviço Social (...) em exercício de funções em escolas”. Salientando ainda que “considerados os objetivos e finalidades do estudo, os dados devem ser solicitados a entidades competentes nesta matéria”, remetendo para a DGEstE, entidade que autoriza a contratação de técnicos especializados, e que anteriormente foi contactada sem sucesso relativamente às pretensões. Decidimos, assim suspender a segunda parte do estudo.

---

<sup>6</sup> Documento da DGE que identifica os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas datado de 05/03/2015 (anexo 4)

<sup>7</sup> <http://mime.gepe.min-edu.pt>

## 2.5. Análise dos dados

A análise de dados recorre ao software *Microsoft Excel*, utilizando técnicas de estatística descritiva (frequências e proporções), procedendo-se igualmente ao cálculo de rácios, com base nos dados disponíveis e através da fórmula  $\text{rácio} = (\text{número de alunos} / \text{número de Assistentes Sociais}) \& " : " \& (\text{número de Assistentes Sociais} / \text{número de Assistentes Sociais})$ .

## 3.

## RESULTADOS

Tendo sido esgotadas as possibilidades de obtenção de dados oficiais junto das entidades consultadas, no espaço temporal do presente estudo, optou-se por recolher dados através de uma pesquisa sistemática com base na informação disponível nos sites institucionais de cada AE/ENA em Portugal Continental. Relembramos que os números de escolas apresentados tiveram como fonte o documento da DGE identificado no ponto 2.4.

A tabela 1 apresenta resumidamente os dados gerais da presente dissertação. Importa salientar que não foi possível identificar qualquer documento de evidência que sustente a contratação de Assistentes Sociais no site institucional de 12 “escolas”. Considerado o universo de 811 AE/ENA, identificaram-se 306 que permitem a contratação de técnicos especializados em Serviço Social (37,73%). Destas resulta a contratação de 112 Assistentes Sociais em 107 “escolas”, o que reflete a presença de Assistentes Sociais em 13,19% do universo de AE/ENA e 34,97% dos AE/ENA que permitem a contratação de técnicos especializados em Serviço Social.

**Tabela 1.** *Contratação de Assistentes Sociais nos AE/ENA em Portugal Continental no ano letivo de 2016/2017*

	<i>n</i>
<b>AE/ENA Portugal Continental</b>	811
<b>AE/ENA que permitem contratação de Assistentes Sociais</b>	306
<b>AE/ENA que contrataram Assistente Social no ano letivo 2016/2017</b>	107
<b>Assistentes Sociais nas “escolas”</b>	112
<b>AE/ENA sem evidências que sustentem a contratação de Assistente Social</b>	12
<b>AE/ENA que contrataram outros técnicos especializados</b>	149

Notas: Dados obtidos através de pesquisa nos sites institucionais de cada AE/ENA pela autora

\* Existem evidências de 4 AE/ENA que contrataram mais do que um Assistente Social

\*\* AE/ENA com contrato de autonomia que contrataram um ou mais técnicos especializados

Durante a pesquisa, foi possível identificar nos sites institucionais dos AE/ENA os recursos solicitados ao Ministério da Educação e identificada a contratação de um ou mais técnicos especializados em 149 “escolas”. Ao analisar a tabela 2, podemos constatar que estas recorrem preferencialmente à contratação de psicólogos como técnicos especializados em detrimento dos restantes profissionais que apresentam números mais residuais. Não podemos deixar de mencionar que os recursos apresentados se referem, na sua maioria, a 123 AE/ENA com contrato de autonomia e TEIP com contrato de autonomia e em 26 AE/ENA com programa TEIP.

**Tabela 2.** *Contratação de outros Técnicos Especializados em AE/ENA com Contrato de Autonomia*

	<i>n</i>	%
<b>Psicólogo</b>	124	61
<b>Educador Social</b>	23	11
<b>Mediador</b>	18	9
<b>Animador Cultural / Social</b>	13	7
<b>Terapeuta da Fala</b>	25	12
<b>Total</b>	203	100%

Notas: Dados obtidos através de pesquisa sistemática pela autora nos sites institucionais de cada AE/ENA com contrato de autonomia.

Quanto à distribuição de assistentes sociais por região de ensino, ao observarmos a Tabela 3, podemos identificar um maior número de Assistentes Sociais nas DGE's com mais AE/ENA, sendo o Norte e Lisboa e Vale do Tejo as regiões com maior representatividade.

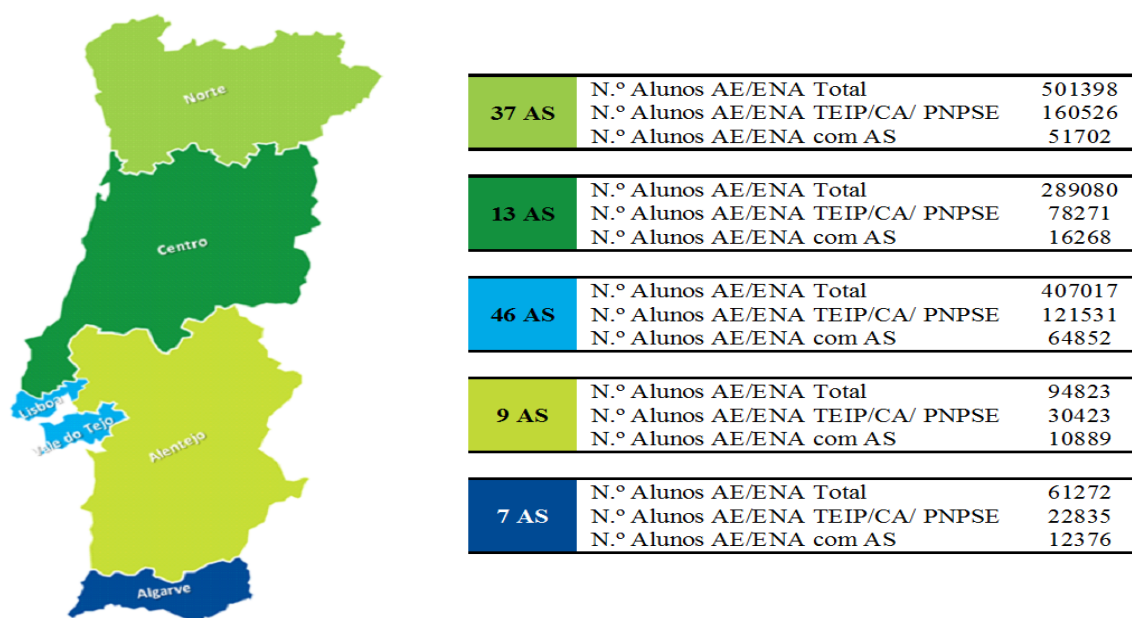
**Tabela 3.** *AE/ENA com Assistente Social por Direção-Geral de Educação*

<b>DGE</b>	<b>AE/ENA a nível nacional</b>		<b>AE/ENA TEIP/CA/PNPSE*</b>		<b>AE/ENA com AS</b>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<b>Norte</b>	291	36	115	38	34	32
<b>Centro</b>	195	24	61	20	13	12
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	198	24	85	28	44	41
<b>Alentejo</b>	88	11	31	10	9	8
<b>Algarve</b>	39	5	14	4	7	7
<b>Total Nacional</b>	811	100%	306	100%	107	100%

Notas: Dados obtidos através de pesquisa sistemática nos sites institucionais de cada AE/ENA pela autora.

\*AE – Agrupamentos de Escola | TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária | CA – Contrato de Autonomia | PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

A Figura 1 apresenta a distribuição de Assistentes Sociais por DGE assim como o número de alunos em três vertentes: o número total de alunos por DGE; o número total de alunos em AE/ENA TEIP/CA/ PNPSE que, como já referimos, permitem a contratação de técnicos especializados e, por último, o número de alunos total das escolas que têm Assistente Social.



**Figura 3 – Número de Assistentes Sociais e número de alunos por DGE**

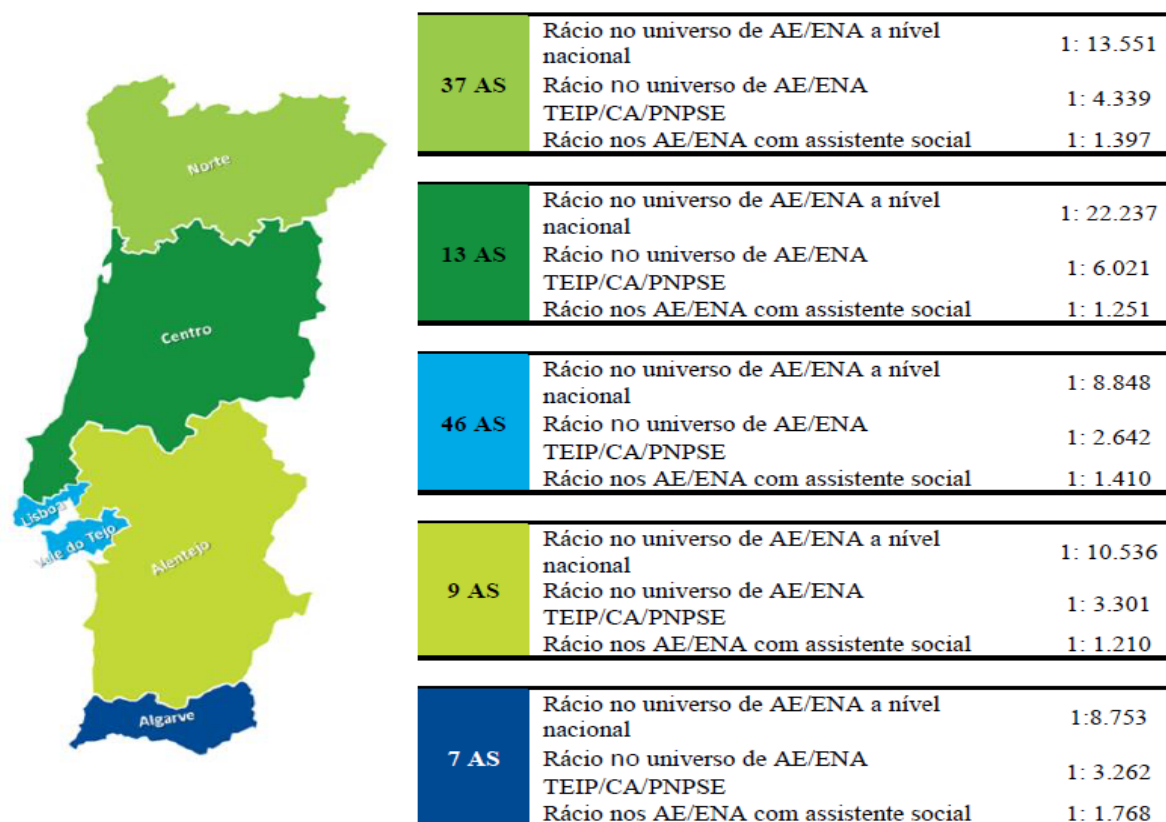
Notas: DGE – Direção-Geral de Educação | AE/ENA – Agrupamentos de Escola/Escolas não agrupadas | TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária | CA – Contrato de Autonomia | PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar | AS – Assistente Social

Podemos observar que os Assistentes Sociais estão representados em maior número nas DGE's com maior número de alunos. É notória a diminuta presença de Assistentes Sociais nas DGE's do Centro, Alentejo e do Algarve, regiões de ensino que ocupam a maior parte do território nacional.

A Tabela 4 e a Figura 4 apresentam o rácio de Assistente Social-aluno<sup>8</sup> nas três vertentes acima identificadas. Se considerarmos o número de alunos a nível nacional temos um rácio de 1 Assistente Social para mais de 12.000 alunos. Mas se analisarmos mais especificamente nas escolas que contratam técnicos especializados o rácio aumenta para 1 Assistente Social para

<sup>8</sup> O rácio aluno-Assistente Social expressa em proporção o número de assistentes sociais em relação ao número de alunos. Por exemplo, um rácio de 1000:1 indica que há 1000 alunos para 1 Assistente Social. O termo também pode ser usado no seu reverso, isto é, no formato de 1:1000, expressando a existência de 1 Assistente Social para cada 1000 alunos. Foi esta última forma a nossa opção, tanto para a apresentação dos resultados, como ao nível do discurso, nomeadamente por ser esse o modo como os rácios são representados nos documentos oficiais consultados, permitindo assim uma comparação mais fácil.

quase 3.700 alunos. O rácio aumenta ainda mais se considerarmos apenas as escolas que têm 1 Assistente Social para cerca de 1.400 alunos.



**Figura 4 – Rácios de Assistente Social por alunos**

Notas: AE/ENA – Agrupamentos de Escola/Escolas não agrupadas | TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária | CA – Contrato de Autonomia | PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar | AS – Assistente Social

**Tabela 4. Rácios de Assistente Social por alunos**

DGE	Rácio Assistente Social-aluno no universo de AE/ENA a nível nacional*	Rácio Assistente Social-aluno no universo de AE/ENA TEIP/CA/PNPSE	Rácio Assistente Social-alunos nos AE/ENA com Assistente Social
<b>Norte</b>	1: 13.551	1: 4.339	1: 1.397
<b>Centro</b>	1: 22.237	1: 6.021	1: 1.251
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	1: 8.848	1: 2.642	1: 1.410
<b>Alentejo</b>	1: 10.536	1: 3.301	1: 1.210
<b>Algarve</b>	1: 8.753	1: 3.262	1: 1.768
<b>Portugal Continental</b>	1: 12.086	1: 3.693	1: 1.394

Notas: Dados obtidos através de pesquisa sistemática nos sites institucionais de cada AE/ENA pela autora.

AE/ENA – Agrupamentos de Escola/Escolas não agrupadas | TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária | CA – Contrato de Autonomia | PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar | AS – Assistente Social

\* Fonte: Regiões em Números 2014/2015 - Retrato Geral no site <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

Podemos observar na Tabela 5, que os AE/ENA com projetos TEIP e TEIP com contratos de autonomia são aqueles que contratam em maior número Assistentes Sociais, correspondendo a 82% das escolas com Assistentes Sociais como técnico especializado.

**Tabela 5.** *Contratação de Assistentes Sociais em AE/ENA por Programas de Promoção do sucesso escolar*

	<i>n</i>	%
<b>TEIP</b>	60	56
<b>TEIP com Contrato Autonomia</b>	28	26
<b>Contrato de Autonomia</b>	14	13
<b>PNPSE</b>	3	3
<b>Contrato de Autonomia com PNPSE</b>	2	2
<b>Total</b>	107	100%

Notas: Dados obtidos através de pesquisa sistemática nos sites institucionais de cada AE/ENA pela autora.

Prestemos particular atenção à representatividade dos Assistentes Sociais no distrito de Setúbal, onde se insere a escola onde a autora desenvolve a profissão. Do total de 31 AE/ENA do distrito, os Assistentes Sociais estão inseridos em 12 “escolas”, o que representa 39% dos estabelecimentos escolares, na sua maioria no âmbito programas TEIP. Tendo como base o número de alunos do distrito (40837<sup>9</sup>), o rácio de Assistentes Sociais por aluno no distrito é de 1 Assistente Social para cerca de 3400 alunos.

**Tabela 6.** *AE/ENA e Assistentes Sociais contratados em AE/ENA por Programas de Promoção do sucesso escolar no Distrito de Setúbal*

	<i>n AE/ENA</i>	%	<i>n AE/ENA com AS</i>	%
TEIP	10	32	7	58
TEIP com Contrato Autonomia	3	10	2	17
Contrato de Autonomia	18	58	3	25
<b>Total</b>	31	100%	12	100%

Notas: Dados obtidos através de pesquisa sistemática nos sites institucionais de cada AE/ENA pela autora.

<sup>9</sup> Números obtidos através de pesquisa sistemática nos sites institucionais de cada AE/ENA pela autora.



## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A presente dissertação de mestrado teve como principais objetivos identificar o número de Assistentes Sociais que desempenham funções no sistema público de ensino básico e secundário em Portugal continental (escolas agrupadas e não agrupadas) e o cálculo do rácio de Assistentes Sociais por cada aluno. Quanto aos objetivos de caracterização socioprofissional destes trabalhadores, não foi possível a sua concretização por dificuldades inerentes ao processo burocrático e aos limites temporais.

Salvaguardamos o facto de os resultados obtidos poderem estar por defeito, devendo ser observados à luz das suas limitações e constrangimentos. Estas refletem-se sobretudo a três níveis: 1) apesar de todos os contactos formais e necessários, a identificação dos AE/ENA com Assistente Social não foi realizada por via formal da DGEstE, tal como justificado no ponto dedicado à amostragem, tendo sido efetuada através de uma pesquisa exaustiva no site institucional de cada escola, que não apresentam características e informações uniformes; 2) a impossibilidade de a metodologia de recolha de dados apurar os dados relativos ao universo de escolas, exemplificada pela ausência de evidências em 12 AE/ENA que inviabilizou a identificação da eventual contratação de técnicos especializados; 3) os números de alunos recolhidos para cálculo do rácio foram igualmente recolhidos através de documentos oficiais publicados na página institucional de cada escola, mas correspondentes a anos letivos diferentes. Os resultados obtidos e apresentados espelham, assim, números aproximados da realidade atual e não dados oficiais.

Os resultados revelam uma representatividade muito tímida das Assistentes Sociais nos AE/ENA a nível nacional, sobretudo quando consideramos o número de alunos apresentado. A análise dos resultados dos rácios é discutida: a nível nacional, considerando todos os AE/ENA do documento de base; ao nível de AE/ENA com programas TEIP/CA/PNPSE; e nos AE/ENA identificadas com Assistente Social como técnico especializado.

Ao olharmos para os números de alunos apresentados a nível nacional, destaca-se imediatamente o facto de termos apenas 1 Assistente Social para cerca de 12.000 alunos, evidenciando-se a DGE do Centro que exhibe o rácio mais baixo, de 1 Assistente Social para 22.237 alunos, justificando-se talvez por ser uma zona em que apenas cerca de 30% de AE/ENA têm programas TEIP/CA/PNPSE. Por outro lado, a DGE de Lisboa e Vale do Tejo apresenta um maior rácio e é igualmente a que têm um maior número de Assistentes Sociais nas “escolas”. Não podemos deixar de observar que a DGE do Norte, a segunda com maior número de Assistentes Sociais, é igualmente a segunda zona que apresenta rácios menos elevados.

Durante a pesquisa foi interessante observar que, independentemente do número de alunos e dos estabelecimentos escolares de cada AE/ENA, não existem critérios pré-definidos

relativamente à forma de contratação, ou seja, existem escolas com cerca de 2.000 alunos, outras com cerca de 20 estabelecimentos de ensino e apenas 1 Assistente Social contratado, mas verifica-se igualmente a existência de 1 Assistente Social em escolas com cerca de 500 alunos. Foi ainda possível observar que alguns Assistentes Sociais desempenham funções a meio tempo, não se observando este facto necessariamente em escolas com número de alunos reduzido. Com isto podemos concluir que o número de técnicos especializados não se define em função do número de alunos de cada DGE.

A iniquidade territorial da distribuição de Assistentes Sociais e de outros técnicos especializados nas escolas é gritante, registando-se rácios sempre superiores a 1 Assistente Social para 8.700 alunos.

Quando fazemos os cálculos para AE/ENA com programas TEIP/CA/PNPSE, os números alteram-se significativamente, justificando-se pelo facto que foram considerados os 811 AE/ENA, presentes no documento de base que deu origem a este estudo, e apenas 306 são detentores de programas e contratos que permitem a contratação de Assistentes Sociais como técnicos especializados, o que corresponde a 37,73% dos AE/ENA. Neste contexto, os números apresentados remetem-nos para um rácio de 1 Assistente Social para cerca de 3.700 alunos, mas observando mais atentamente os números por DGE destaca-se a zona Centro com um menor rácio (1:6.021), seguido da zona Norte (1: 4.339) e, uma vez mais, Lisboa e Vale do Tejo é a região que apresenta o maior rácio (1: 2.642), com menos alunos por assistente social

Os resultados obtidos relativamente aos AE/ENA a nível nacional e com contratos TEIP/CA/PNPSE nacional, representam um número extremamente elevado e impeditivo de uma intervenção adequada e individualizada. Por esse motivo calculámos o rácio de alunos das escolas que têm efetivamente Assistente Social como técnico especializado, e com essas variáveis os resultados traduziram-se num rácio nacional de 1 Assistente Social para 1.394 alunos. Observando mais especificamente por DGE, os dados alteram-se significativamente, o menor rácio encontra-se no Algarve (1:1.768), apesar da representatividade de Assistentes Sociais em 50% dos AE/ENA com contratos TEIP/CA/PNPSE. Em seguida aparece Lisboa e Vale do Tejo com um rácio de 1:1.410 e o Norte com um rácio de 1:1.397. As DGE do Centro e do Alentejo apresentam os maiores rácios (1:1.251 e 1:1.210, respetivamente).

Estes dados são representativos da pouca expressividade de Assistentes Sociais nas “escolas” públicas. As investigações em Serviço Social em contexto escolar refletem sobretudo estudos de caso, resultantes de experiências profissionais em contexto escolar, da caracterização das redes sociais de suporte, da articulação da escola com a comunidade, entre outros temas. Na revisão da literatura anos é escassa a referência à inserção profissional de assistentes sociais na área da Educação, para além dos documentos oficiais do Ministério da Educação foram apenas assinalados dois trabalhos que reportam para esta matéria. Como referimos anteriormente, os primeiros dados surgem do Ministério da Educação, que identifica 49 Assistentes Sociais em 1993 e 33 Assistentes Sociais em 1999. Branco (2009, p. 67) reporta a existência de 131 Assistentes

Sociais a desempenharem funções ao serviço do Ministério da Educação em 1996, não clarificando, contudo, se todos estariam afetos a SPO's ou a outros departamentos do Ministério da Educação, o que nos leva a questionar se houve uma redução efetiva de Assistentes Sociais de 1996 para 1999. Mais recentemente, surgem dados publicados na dissertação de mestrado de Marisa Duarte (2016), ainda que estes não estejam detalhados, segundo a autora e de acordo com fontes da DGE, foi identificado que “no ano letivo 2015/2016 existiam 92,5 Assistentes Sociais a desempenhar funções em Portugal Continental com horário completo distribuídas pelas cinco regiões, designadamente 28,5 na Região Norte, 4,5 na Região Centro, 43,5 na Região de Lisboa e Vale do Tejo, 9 na Região do Alentejo e 7 na Região do Algarve” (Duarte, 2016, p. 41), valores inferiores aos verificados no presente estudo, devido à autora apenas se referir a escolas TEIP. Assim, a atender a estes dados, os resultados por nós encontrados situam-se entre os cerca de 90 e os cerca de 130 identificados pelos autores (Branco, 2009; Duarte, 2016).

Não foram encontrados dados oficiais e estudos realizados no país que nos permitissem identificar o rácio de Assistente Social por aluno em Portugal.

A nível nacional e europeu não identificámos orientações institucionais para rácios de alunos por assistente social. No entanto, podemos referir o rácio relativo à categoria profissional dos psicólogos. Segundo a Ordem dos Psicólogos, existiam no ensino público 795 psicólogos<sup>10</sup> no ano letivo de 2014/2015, representando, desta forma, um rácio de 1:1.650, que, segundo estes, está longe das recomendações internacionais de 1:1.000, rácio defendido pela *European Federation of Psychologists' Associations* e pela *National Association of School Psychologists*. Se considerarmos o número total de alunos existente nas escolas públicas em Portugal Continental e aplicarmos o rácio existente atualmente pelos psicólogos (1:1.650) seriam necessários mais de 680 Assistentes Sociais para obtermos rácios semelhantes. No entanto, a realidade dos números diz-nos que os Assistentes Sociais integrados nas AE/ENA atualmente apenas correspondemos a 14% do número total de psicólogos em funções nas “escolas”.

No plano internacional surgiram duas referências que apresentam recomendações para rácios neste contexto, nomeadamente por parte da *School Social Work Association of America* (SSWAA, 2013) e da *Australian Association of Social Workers* (AASW, 2012). A primeira defende um rácio de 1:250 alunos, devendo o número de alunos diminuir consoante as suas características e especificidades. Também a AASW defende que o mesmo princípio e salvaguarda que a definição de um rácio de Assistente Social por alunos adequado deverá ter em consideração não apenas população estudantil, mas também as características e necessidades da comunidade, recomendando um rácio de 1 Assistente Social para 500 alunos.

Face à realidade atual nas escolas portuguesas, estes rácios apresentam-se como uma utopia, não apenas porque os números apresentados estão muito distantes, mas também porque a profissão de Assistente Social não está identificada como uma necessidade premente nos

<sup>10</sup> Os números apresentados pela autora na Tabela 2 apenas refletem os psicólogos contratados apenas em 147 AE/ENA (maioritariamente através do Contrato de Autonomia e TEIP com Contrato de Autonomia) e não contemplam os psicólogos das escolas com programa TEIP e integrados no SPO através do Decreto Lei n.º 190/91 de 17 de maio.

AE/ENA em Portugal. No entanto, argumentamos que uma mudança nas políticas deve reorientar prioridades nos serviços e na constituição das equipas nas escolas, favorecendo uma aproximação a estes rácios, que, na prática, seria, em geral, 1 Assistente Social por escola e/ou agrupamento de escolas.

Se atendermos à Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro que nos remete para o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, no seu art.º 35 está contemplada a criação de equipas multidisciplinares destinadas a “acompanhar em permanência os alunos, designadamente aqueles que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas previstos” e que estas devem ser constituídas por “docentes e técnicos detentores de formação especializada”, nomeadamente, “diretores de turma, professores-tutores, psicólogos e ou outros técnicos e serviços especializados”, entre outros. Relembramos que, com a criação dos SPO em 1991 a figura do Assistente Social foi pouco expressiva. Apesar de ser um dos elementos que compunha as equipas, a constituição dos SPO era variável e dependia não apenas da autorização do Ministério da Educação, mas também do nível de ensino, dimensão e área em que a escola se localizava. O Assistente Social surgia como um elemento meramente indicativo e não obrigatório das equipas SPO. Santos (2004, p. 222) refere que “o Serviço Social e sua participação no mundo das respostas sociais educativas se encontra praticamente invisível” e salienta que “esta invisibilidade resulta de uma indefinição da carreira de Serviço Social e da impossibilidade de construir uma identidade profissional”. Ora, igualmente com a criação das equipas multidisciplinares, o Assistente Social aparece como um profissional diluído no grupo dos técnicos especializados, situação justificada em parte pela extinção da carreira específica de Técnico Superior de Serviço Social em 2008, que transitou para a carreira geral de técnicos superiores na função pública.

Não obstante esse facto, consideramos tornar-se relevante defender a presença dos Assistentes Sociais em contexto escolar em números semelhantes aos alcançados pelos psicólogos. Não numa lógica de corporativista ou de competição profissional, mas almejando melhor equidade e boas práticas profissionais e interdisciplinares. Uma equipa multidisciplinar mobilizará mais competências e apresentará melhores resultados nos planos de intervenção individual, escolar, familiar, comunitário e social. O Assistente Social é uma peça central, e deveria ser considerado insubstituível, nas ações preventivas e promotoras de bem-estar individual, familiar e social, nas ações de promoção da cidadania e dos direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à qualidade de vida, nas ações de promoção de uma escola inclusiva, nos processos de intervenção face a indicadores de risco social, e na articulação com a rede social local. Uma intervenção qualificada exige a profissionalização dos membros da equipa multidisciplinar, devendo, no nosso entender, designar-se legalmente uma equipa básica em cada AE/ENA, dependendo do universo de alunos abrangido, que integrasse Assistentes Sociais e

Psicólogos, ou serem definidos por lei rácios mínimos de profissionais especializados por um número máximo de alunos nas AE/ENA.

A Constituição da República Portuguesa define nos seus artigos 73.º, 74.º que todos têm direito à educação e ao ensino e que o Estado deve “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (artigo 74.º, n.º 2, alínea a)) e promover “a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” (artigo 73.º, n.º 2). Com estes princípios, pressupõe-se que “por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e garantida a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (Nogueira e Nogueira, 2002, p.16) e nessa perspectiva a escola apresentava-se como “uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais” (Idem, p.16). No entanto, onde podemos equacionar igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, podemos simultaneamente conceber processos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, se adaptarmos a perspectiva de Pierre Bourdieu (Idem, p.17).

Em Portugal o ensino obrigatório foi alargado aos 18 anos em 2009, e na perspectiva anteriormente apresentada, podemos afirmar que apesar da sua universalidade, não são eliminados os fatores estruturais que mantêm as desigualdades nas escolas, nomeadamente a herança familiar e a origem social. Por este motivo, urge a necessidade de olhar para os técnicos especializados de Serviço Social como profissionais que compreendem a complexidade dessas desigualdades estruturais e intervêm favorecendo a justiça social.

Olhando especificamente para o distrito de Setúbal, existem 34% de alunos com apoio na Ação Social Escolar, segundo a DGEEC (2016). Embora estes dados não contemplem os alunos do ensino secundário, são já reveladores do índice de risco de pobreza. De acordo com o INE, no ano passado, 2.595.000 de residentes encontravam-se em risco de pobreza ou exclusão social (25,1%), e destes cerca de 487 mil eram menores de 18 anos (18,8%). Estes números reiteram os dados apresentados no primeiro relatório publicado pelo Comité Português para a UNICEF que se debruçou especificamente sobre a realidade das crianças no nosso país num contexto de crise económica e financeira. O comité nacional alerta que, desde 2008, as crianças são o grupo etário em maior risco de pobreza em Portugal e que a partir de 2010, a situação agravou-se devido às medidas de austeridade, que tiveram impacto direto no bem-estar das crianças ao nível da saúde e educação e dos apoios sociais às famílias, especialmente às mais carenciadas. A UNICEF (2013) alerta ainda que, através de um estudo sobre o bem-estar das crianças, Portugal ocupa a décima quinta posição num total de 29 países desenvolvidos. Esta reflexão remete-nos igualmente para a relação entre o nível socioeconómico dos alunos, as habilitações dos pais e o (in)sucesso escolar. O estudo “Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares” publicado pela DGEEC (2016) teve como pretensão verificar até que ponto as desigualdades de condições socioeconómicas das famílias portuguesas se reproduzem, entre gerações, em desigualdades de desempenho escolar

dos seus filhos. Nas suas conclusões verificou-se que “em Portugal há uma relação muito forte entre o desempenho escolar dos alunos e o meio socioeconómico dos seus agregados familiares” (DGEEC, 2016, p. 2). Contudo, os resultados do estudo sugerem igualmente que “o nível socioeconómico não determina de forma inapelável o desempenho escolar dos alunos” (idem, p. 3) por terem surgido resultados superiores à média nacional em regiões do país com indicadores socioeconómicos desfavoráveis. Ao utilizarem como indicador do nível socioeconómico a percentagem de alunos com apoio da Ação Social Escolar os resultados seguem o mesmo pressuposto “os distritos onde o nível económico dos agregados familiares é mais baixo são os distritos onde a taxa de percursos de sucesso no 3.º ciclo é relativamente alta face à média de Portugal continental” (idem, p.11). Ao considerarmos estes dados nacionais, particularmente, o risco de pobreza infantil, poderemos ter entre 20 a 25% da população escolar em situação de pobreza. Atendendo a que o rácio nacional é de 1 AS para 12.086 alunos, podemos afirmar que parece não fazer parte das políticas educativas o investimento nos Assistentes Sociais enquanto técnicos especializados na intervenção da população escolar em situação de pobreza, o que contraria um pressuposto da UNICEF que defende que “uma recuperação da crise baseada no respeito pelos direitos humanos é a melhor estratégia para corrigir desigualdades, agravadas por crises sucessivas, para erradicar a pobreza e para promover coesão social” (idem, p.55-56).

Ainda que não tenha sido possível caracterizar o vínculo e as condições laborais dos Assistentes Sociais, como pretendíamos inicialmente, podemos afirmar que existem ainda outros limites à intervenção do Assistente Social como técnico especializado nas AE/ENA em Portugal. Apenas os AE/ENA com programas TEIP, de autonomia e de PNPSE recorrem à contratação de técnicos especializados, tendo estes contratos, por norma, uma vigência de 3 anos letivos. O expectável seria a contratação dos restantes técnicos por igual período, mas os concursos dependem da aprovação da DGEstE e realizam-se anualmente, através de contratação de escola, sendo que em alguns anos verifica-se a contratação só após o início do ano letivo sendo o término do contrato no dia 31 de agosto do ano seguinte. Será urgente repensar a forma de contratação e substituir o sistema de contratação anual por um sistema de contratação plurianual e pela abertura de lugares nos quadros das escolas, que permita uma intervenção continuada, estável e de qualidade. Existem Assistentes Sociais, e demais técnicos especializados, a desempenharem funções em contexto escolar nas condições referidas desde 1996, ano em que o programa TEIP teve início em Portugal. São mais de 20 anos de trabalho instável e em condições precárias que inviabilizam a criação de planos de trabalho integrados que respondam cabalmente aos objetivos do Serviço Social Escolar.

O Governo atual (XXI Governo Constitucional) prevê o desenvolvimento da descentralização de competências, reconhecendo aos municípios um papel fundamental para a gestão dos serviços públicos, nomeadamente na gestão da rede escolar. Apesar de já existir um envolvimento da gestão municipal nos agrupamentos de escolas básicas, prevê-se que esta deverá estender-se “a toda a escolaridade obrigatória e na área dos edifícios escolares, do pessoal não

docente, das atividades de enriquecimento curricular, das refeições e transportes escolares" e da "componente de apoio à família e ação social escolar"(Público, 2016). No entanto, apesar da evidente tendência da territorialização e da municipalização nas políticas públicas, há ainda indefinição relativamente à gestão e contratação de pessoal técnico especializado, nos quais se incluem os Assistentes Sociais.

No entanto, e desde 11 de maio de 2017, que se encontra a decorrer o PREVPAP, o Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública. Através deste programa os trabalhadores da Administração Central e do Setor Empresarial do Estado podem regularizar o seu vínculo laboral com o Estado e são muitos os técnicos especializados que estão a candidatar-se, aguardando com expectativa que através deste programa possa surgir finalmente a possibilidade de ser criado um vínculo laboral mais estável. O constrangimento do contrato de trabalho precário, dependente de concurso de colocação anual, remete-nos para outras limitações, pois concorrendo anualmente a várias escolas poderá ser selecionado para escolas diferentes, o que obriga o Assistente Social, e demais técnicos especializados, a (re)iniciar um trabalho de raiz no conhecimento das especificidades de cada AE/ENA, da comunidade escolar, das características da população estudantil e do meio envolvente, assim como a uma nova criação de parcerias e conhecimento e enquadramento da rede social da comunidade. Também os alunos e suas famílias “sofrem” com esta rotatividade de técnicos especializados, pois perdem-se laços de confiança e empatia muitas vezes necessários e imprescindíveis para identificar situações de risco social na comunidade escolar e trabalhar no sentido da sua superação. Como refere Ribeiro (2016, p. 87), “tal como o psicólogo é considerado um profissional de existência fundamental nas escolas o Assistente Social também o deveria ser, uma vez que permite a complementaridade de saberes e o trabalho em equipa entre os vários profissionais das escolas. A entrada de Assistentes Sociais nas escolas não deveria estar limitada à existência ou não de projetos, como é o caso do programa TEIP, ou da existência ou não de recursos económicos, mas deveria ser uma ação do próprio Ministério da Educação que deveria criar um concurso a nível nacional e permitir que os Assistentes Sociais ficassem efetivos na escola, podendo deste modo desenvolver projetos devidamente planeados e sustentados no tempo, desenvolvendo assim ações sustentadas e não apenas esporádicas”. Consideramos, assim, pertinente que o impacto das medidas agora conhecidas seja avaliado através de futuros estudos sobre este mesmo contexto de ação profissional.

O acordo de parceria Portugal 2020, adotado entre Portugal e a Comissão Europeia, prevê o investimento de fundos comunitários para o cumprimento de objetivos como a redução dos níveis de abandono escolar precoce, o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, a integração das pessoas em risco de pobreza e combate à exclusão social. Está previsto o financiamento do Fundo Social Europeu, dirigido à DGEstE com o objetivo de integrar mais de 200 psicólogos até ao final de 2018 e que contribuirá para que se atinja no ano letivo 2022/2023 a meta de um rácio de 1:1.140 alunos por psicólogo. Existem, igualmente, verbas direcionadas

para a implementação do Programa TEIP e este pode ser um indício de que mais Assistentes Sociais irão ser inseridos nos AE/ENA no nosso país, ainda que se afigure difícil atingir um rácio satisfatório na proporção entre profissionais de Serviço Social e alunos.

## 5.

## CONCLUSÃO

O Serviço Social Escolar em Portugal está longe de ser uma área profissional privilegiada, não obstante a implementação de várias políticas educativas enfatizarem domínios e objetivos historicamente associados aos atos profissionais específicos dos Assistentes Sociais, estes não conseguiram até a data afirmar-se como um recurso humano indispensável nesta área. O Serviço Social dá resposta plural a um contexto de enorme complexidade onde se espelham todo o tipo de problemas da sociedade contemporânea. A insuficiência de recursos humanos, ou a inexistência de recursos humanos adequados e especializados no contexto escolar, tem sido um risco assumido pelas políticas públicas que merece denúncia sustentada na evidência.

A implementação de várias políticas educativas promotoras do sucesso escolar trouxeram a oportunidade da intervenção escolar aos Assistentes Sociais. São as medidas e programas de combate ao abandono, absentismo e insucesso escolar como os programas TEIP, PIEF, PNPSE e Contratos de Autonomia que permitem atualmente a contratação de Assistentes Sociais nas escolas. A experiência profissional ditou a curiosidade em identificar a representatividade dos Assistentes Sociais nas “escolas” em Portugal Continental. Os constrangimentos apresentados na presente dissertação de mestrado permitem-nos concluir que não existem dados públicos e oficiais referentes ao número de Assistentes Sociais nas “escolas” e que estes se encontram diluídos na totalidade de técnicos especializados contratados anualmente pelo Ministério da Educação. Concomitantemente, permanece o desafio de uma caracterização do universo de Assistentes Sociais, por não ter sido possível concretizar a segunda parte do estudo que previa a caracterização formativa, profissional e do contexto de inserção laboral do Assistente Social. Fica o desafio para uma reflexão aprofundada e coletiva da categoria profissional em torno dos constrangimentos interventivos e das limitações operativas que a precariedade profissional e os rácios excessivamente diminutos de assistentes sociais por alunos colocam à concretização de um projeto sociopolítico assente na promoção da igualdade de oportunidades e da luta contra a injustiça social a partir do crucial contexto da educação em Portugal.

Relembramos que apenas foram identificados 112 Assistentes Sociais no total de 811 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Os números apresentados remetem-nos para uma presença pouco expressiva de Assistentes Sociais em contexto escolar e revela-nos que estes



apenas estão presentes nas escolas que definiram com o Ministério da Educação contratos e programas específicos. Não podemos esquecer que a escola é o meio ambiente onde as crianças e jovens passam, obrigatoriamente, o maior número de horas no quotidiano e, como tal, o meio ideal e privilegiado na intervenção precoce do Assistente Social, onde este tem a possibilidade de identificar os riscos sociais e trabalhar, de uma forma mais próxima, com os alunos, as famílias e a comunidade escolar e local.

Em trabalhos futuros, seria interessante caracterizar o universo profissional dos assistentes sociais, analisar a ação preventiva da intervenção do Serviço Social, e analisar a correlação entre as escolas com Assistentes Sociais e o número de alunos sinalizados dessas escolas à CPCJ. Com isto poderia discutir-se a possibilidade de investir em recursos humanos no meio escolar e não apenas o investimento de recursos nas CPCJ's, onde a intervenção já é realizada quando estamos perante uma situação de risco e/ou de perigo.

Assim com o psicólogo é assumido como um profissional fundamental no contexto escolar, existindo inclusivamente rácios definidos por instâncias europeias, é importante que o Assistente Social seja visto da mesma forma e que se consiga afirmar enquanto elemento imprescindível das equipas multidisciplinares. Podemos ainda afirmar que a figura do Assistente Social como elemento integrante de equipas multidisciplinares das escolas está legislada desde a criação dos SPO, em 1991, e prevista igualmente no estatuto do aluno e da ética escolar, mas continua com dificuldades em afirmar-se na realidade escolar.

Concluindo, a escola pública em Portugal apresenta-se ainda como uma escola reprodutora das desigualdades sociais e sem recursos equitativos, quando deveria ser promotora da igualdade, em favor da concretização dos princípios constitucionais. Deverá o Ministério da Educação acolher como medida fundamental na promoção do sucesso educativo a integração de Assistentes Sociais nos seus AE/ENA, cuja intervenção deve-se pautar pela promoção de oportunidades de mobilidade social através da criação de condições favorecedoras de sucesso escolar e através de intervenções próximas e precoces de eliminação e/ou atenuação de entraves a esse sucesso que vão surgindo na trajetória individual e familiar dos alunos. Apesar de a afirmação seguinte se apresentar como utópica, emerge igualmente defender a representatividade dos Assistentes Sociais nas escolas e definir um rácio adequado, nomeadamente a presença de 1 Assistente Social em cada agrupamento de escola ou escola não agrupada (sendo definido o número máximo de alunos). Acreditamos que com esta reivindicação surge irremediavelmente a aposta na prevenção e a identificação precoce de indicadores de risco social.

## BIBLIOGRAFIA

- Branco, F. (2010). A profissão de assistente social em Portugal: uma visão global. *Locus Soci@l*, 3, 61-89.
- Branco, F. (2015). Itinerário das profissões sociais em Portugal, 1910-1962. *Análise Social*, 214, 43-72.
- Carvalho, M. I. e Pinto, C. (2015). Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Serviço Social e Sociedade*, 91, 66-94.
- Constituição da Republica Portuguesa (CRP). VII Revisão Constitucional (2005). Assembleia da Republica
- Delgado, P. (2008). A criança em risco e a relação escola-família, proteção e sucesso educativo. *Pedagogia Social*, 15, 113-122.
- Dessen, M. A e Polónia, A. C (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. *Paidéia*, 2007, 17(36), 21-32.
- Direção-Geral da Educação. Medidas de promoção do sucesso educativo [site institucional]. acessido em 2 de março de 2017 em <http://www.dge.mec.pt/medidas-de-promocao-do-sucesso-educativo>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares - 3.º Ciclo do Ensino Público Geral*. DGEEC. Fevereiro de 2016 acessido em 20 de junho de 2016 em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)
- Dias, M., Tomás, C., Gama, A., Lopes, R. (2011). *Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?* Lisboa. Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa. Acessido em 1 de março de 2017 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2721/1/Pol%C3%ADticas%0de%20interve%C3%A7%C3%A3o%20priorit%C3%A1ria%20em%20Portugal.pdf>
- Duarte, M. (2016). *Projetos Educativos em Escolas Públicas no Âmbito da Escolaridade Obrigatória- O Serviço Social nos Programas TEIP e PIEF* (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Escola Secundária Manuel Cargaleiro (2014). *Projeto Educativo da 2014-2017*. acessido em 13 de junho de 2017 em <http://www.esmcargaleiro.pt/joomla/index.php/pt/>
- Guadalupe, S. (2009). *Intervenção em Rede. Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos, Resultados definitivos, Portugal 2011*, acessido em 13 de junho de 2017 em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1).
- Instituto Nacional de Estatística (2016). *Rendimento e Condições de Vida 2016*. Acessido a 13 de junho de 2017 em [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=281091354&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=281091354&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt)

- Leite, M. J. (2013). *Teip e vão três...* A página da Educação online, Edição N.º 200, série II, acessado em 2 de março de 2017 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=560&doc=14531&mid=2>
- Lobo, A. (2016). *DGEEC diz que “interessa explorar” razões que contrariam insucesso*. Educare.pt acessado em 20 de junho de 2017 em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=109943>
- Martins, A. (1999). *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martinez, M. (2003). “La familia multiproblemática y el modelo sistémico”. *Portularia*, 3, 89–115.
- Moreira, S. M. (2014). Programa Integrado de Educação e Formação: A Perspectiva dos professores. Porto: Universidade Fernando Pessoa acessado em 2 de março de 2017 em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4214/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20Sandra%20Moreira\\_final%20%281%29%20%281%29.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4214/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20Sandra%20Moreira_final%20%281%29%20%281%29.pdf)
- NASW (2012) *NASW Standards for School Social Work Services* acessado em 15 de maio de 2017 em <https://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>
- Nogueira, C e Nogueira, M. A (2002). *A sociologia da educação de pierre bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abril,15-36.
- Nogueira, B. C. (2011). *A intervenção do serviço social nas escolas TEIP: mais perto para chegar mais longe*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Departamento do Serviço Social. Acessado em 16 de janeiro 2017, em [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5395/DM\\_BarbaraAlmeida.pdf](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5395/DM_BarbaraAlmeida.pdf)
- OIT (2012). *Estudo sobre a aplicação das Convenções n.º 138 e n.º 182 da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países da CPLP* acessado em 27 de fevereiro de 2017 em [https://www.cplp.org/Files/Billeder/MIC\\_CTI/PALOP\\_Studies\\_General\\_PT\\_Web.pdf](https://www.cplp.org/Files/Billeder/MIC_CTI/PALOP_Studies_General_PT_Web.pdf)
- Ordem dos Psicólogos (2015). *OPP defende reforço da Psicologia no Sistema Público de Ensino*, acessado em 24 de maio de 2017 em <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/1496>
- Portugal 2020. *O que é o Portugal 2020* [site institucional] acessado em 27 de maio de 2017 em <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/o-que-e-o-portugal2020>
- Público (2016). *Toda a escolaridade obrigatória sob alçada dos municípios a partir de 2018* acessado em 21 de junho de 2017 em <https://www.publico.pt/2016/04/12/sociedade/noticia/toda-a-escolaridade-obrigatoria-sob-alcada-dos-municipios-a-partir-de-2018-1728870>
- Ribeiro, S. (2016). *O Serviço Social em contexto escolar: O papel do assistente social na articulação da escola com as instituições da comunidade local*. Vila Real. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro acessado em 9 de março de 2017 em [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7251/1/msc\\_scscribeiro.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7251/1/msc_scscribeiro.pdf)

- Santos, N. S. (2012). *Serviço Social e educação: contribuições do assistente social na escola*. Vivências, 15 (8), 124-134 acessado em 16 de março de 2017 em [http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_015/artigos/pdf/Artigo\\_10.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_015/artigos/pdf/Artigo_10.pdf)
- Santos, S. (2004). *O serviço Social e o seu significado nos serviços de psicologia e orientação do Ministério da Educação: análise da década de 90*. Coimbra. Editora ISMT. Acessado em 27 de fevereiro de 2017, em <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/166>
- Semblano, I. (2003). *Serviço Social Escolar em Portugal – Trajectórias e dinâmicas nos anos 60 e 70*. Coimbra. Instituto Superior Miguel Torga (Escola Superior de Altos Estudos). Acessado em 16 de janeiro de 2017 em [repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/165/4/Trabalho final dissertação mestrado1.pdf](http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/165/4/Trabalho%20final%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado1.pdf)
- Seabra, T. (2009). *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*. Sociologia, problemas e práticas, n.º 59, 2009, pp. 75-106
- SSWAA. (2013). *School Social Work Association of America Resolution Statement*, Approved by the SSWAA Board of Directors on March 10, acessado em 15 de maio em <http://c.ymcdn.com/sites/www.sswaa.org/resource/resmgr/imported/Ratio%20Resolution%20StatementRev.pdf>
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* acessado em 18 de junho de 2017 em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- UNICEF (2013). *As crianças e a crise em Portugal – vozes de crianças, políticas públicas e indicadores sociais*. Comité Português para a Unicef. Lisboa acessado em 21 de junho de 2017 em <https://www.unicef.pt/as-criancas-e-a-crise-em-portugal/files/Relatorio-Unicef.pdf>
- UNICEF (2013). *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview, Innocenti Report Card 11*, UNICEF Office of Research, Florence acessado em 21 de junho em [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_eng.zip](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.zip)

## Legislação

- Decreto-Lei nº 223/73 de 11 de maio. Diário do Governo n.º 111/1973, Série I de 1973-05-11
- Decreto-Lei nº 191/C e 191/F de 1979 de 26 de junho. Diário da República n.º 144/1979, 1º Suplemento, Série I de 1979-06-25
- Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio. Diário da República n.º 113/1991, Série I-A de 1991-05-17
- Decreto-Lei nº 296/91 de 16 de agosto. Diário da República n.º 187/1991, Série I-A de 1991-08-16
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 04 de maio. Diário da República n.º 102/1998, Série I-A de 1998-05-04
- Decreto-Lei nº 148/94, de 25 de maio. Diário da República n.º 121/1994, Série I-A de 1994-05-25
- Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de julho. Diário da República n.º 177/2004, Série I-A de 2004-07-29

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22

Decreto-Lei n.º 121/2008 de 11 de julho. Diário da República n.º 133/2008. Série I de 11-07-2012

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02

Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Diário da República - 2.ª Serie, n.º 177, de 01.08.1996

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro. Diário da República - 2.ª série, n.º 204 de 03.09.1996

Despacho Conjunto n.º 188/97 de 4 de agosto. Diário da República - 2.ª série, n.º 178, de 04.08.1997

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. Diário da República - 2.ª série, n.º 206, de 23.10.2008

Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República - 2.ª série, n.º 192, de 03.10.2012

Portaria n.º 370/90 de 12 de maio. Diário da República n.º 109/1990, Série I de 1990-05-12

Portaria n.º 1144/90 de 20 de novembro. Diário da República n.º 268/1990, Série I de 1990-11-20

Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto. Diário da República n.º 168/2012, Série I de 2012-08-30

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril. Diário da República n.º 70/2016, Série I de 2016-04-11

## **ANEXOS**

---

- 1- Anexo III do Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de julho: Funções do Técnico Superior de Serviço Social
- 2- Linhas Orientadoras do serviço social: Documento redigido pelas Assistentes Sociais que integraram o Serviço de Psicologia e Orientação
- 3- Questionário previsto para aplicação: A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental
- 4- Documento Direção-Geral da Educação: Códigos de Agrupamentos e Escolas não agrupadas